

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PROGRESSION THÉMATIQUE ET DE DEUX  
MÉTHODES DE RÉVISION SUR LA MAÎTRISE DE LA COHÉRENCE  
MICROSTRUCTURELLE PAR LES ÉLÈVES DU COLLÉGIAL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR ANNIE ROUSSEAU

MAI 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu ma directrice de recherche, Marie Nadeau. C'est sa passion pour la didactique et les applications pédagogiques qu'on peut en tirer qui m'a donné envie d'entreprendre cette recherche. Ses critiques, toujours constructives, témoignant à la fois de sa grande rigueur intellectuelle et de sa sensibilité, ont soutenu ma motivation tout au long du processus de rédaction. J'ai toujours pu compter sur son professionnalisme et sa disponibilité. Travailler sous sa direction a donc été un réel plaisir, tant sur le plan intellectuel qu'humain.

Je remercie également mon conjoint et statisticien personnel, Sébastien Blais, qui m'a permis de relever les défis mathématiques que posait pour moi la rédaction de ce mémoire. C'est en grande partie son soutien et sa patience qui m'ont permis de mener à bien ce projet.

Ma collègue et amie Marie-Ève St-Denis mérite aussi tous mes remerciements. J'ai trouvé en elle une expérimentatrice aussi enthousiaste que dévouée. On ne peut rêver d'une meilleure collaboratrice.

La contribution de mes collègues Julie Groulx et Frédéric Leduc doit également être soulignée. Bien que je n'aie pu utiliser les données recueillies dans leurs groupes, leur participation m'a permis de peaufiner ma méthodologie et d'améliorer la qualité de ma recherche. Je les remercie donc de leur ouverture et de leur participation.

En dernier lieu, je remercie du fond du cœur les élèves des trois groupes de *Littérature et imaginaire* de la session d'hiver 2008 qui ont consenti, selon leurs propres mots, à « m'encourager dans mes études » en me permettant d'utiliser leurs textes.

## RÉSUMÉ

La présente recherche a porté sur la maîtrise de la cohérence microstructurelle par les élèves de niveau collégial. Elle avait pour objectif de mesurer les effets de l'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle selon une méthode contrastive, et les effets de l'enseignement de deux méthodes différentes de la révision de cet aspect. Nous avons aussi cherché à déterminer quels défauts de cohérence se trouvent dans les textes d'élèves du collégial.

Trois groupes d'élèves du collégial ont reçu des séances d'enseignement différentes de la cohérence dans l'introduction et la conclusion, l'une traditionnelle et l'autre expérimentale. Les deux groupes soumis à l'enseignement expérimental ont suivi des activités d'entraînement à la révision différentes, soit une activité de mise à distance par la tâche dans un groupe et de mise à distance par les pairs. Trois introductions rédigées par les élèves avant et après les interventions ont servi de prétest et de post-tests. Un taux de réussite de la progression thématique a été calculé pour chacune des introductions afin de comparer les performances des trois groupes.

L'examen des résultats a montré que le taux de réussite de la progression thématique a augmenté de façon constante dans les groupes expérimentaux, alors qu'il a stagné dans le groupe témoin. Par contre, il n'a pas été possible de distinguer l'impact des deux méthodes d'entraînement à la révision expérimentées. L'examen des défauts de cohérence présents dans les textes d'élèves regroupés en fonction de leur habileté de départ a montré que l'amélioration observée dans les groupes expérimentaux est plus marquée chez les sous-groupes d'élèves faibles.

Les résultats de cette expérimentation montrent que l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive favorise l'amélioration de la cohérence microstructurelle des introductions rédigées par les élèves.

### Mots-clés :

cohérence, cohérence microstructurelle, progression thématique, défauts de cohérence, méthode contrastive, cohésion, révision, mise à distance par la tâche, mise à distance par les pairs, différence forts/faibles, collégial.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 La cohérence textuelle au niveau collégial .....	3
1.2 Les recherches sur l'enseignement de la cohérence .....	13
1.3 L'objectif de la recherche .....	19
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE .....	21
2.1 La cohérence textuelle .....	21
2.2 Les défauts de cohérence .....	37
2.3 L'enseignement de la cohérence textuelle .....	46
2.4 La révision .....	48
2.5 Les questions de recherche .....	56
CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE .....	58
3.1 Les caractéristiques des sujets.....	59
3.2 Les instruments utilisés lors de l'expérimentation.....	60
3.3 Le déroulement de la prise de données .....	71
3.4 La méthode d'analyse des données quantitatives.....	72
3.5 La méthode d'analyse des données qualitatives.....	73
3.6 Les limites de la recherche.....	82
CHAPITRE IV: DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	86
4.1 L'effet de l'intervention sur le taux de réussite de la progression thématique.....	86
4.2 L'analyse des défauts de cohérence .....	99
4.3 Conclusion de l'analyse des résultats quantitatifs et qualitatifs.....	127

BIBLIOGRAPHIE .....	136
APPENDICE I : Extrait du <i>Guide de correction</i> (MELS, 2007).....	140
APPENDICE II : Déroulement détaillé des deux séances d’enseignement et matériel utilisé dans les trois groupes .....	142
APPENDICE III : Résultats individuels des élèves des trois groupes.....	163
APPENDICE IV : Lettre de consentement signée par les élèves de trois groupes.....	168

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Épreuve de français, langue d'enseignement et littérature Distribution des élèves, en pourcentage, selon les cotes obtenues pour chaque sous-critère Année scolaire 2006-2007.....	9
Tableau 2.1	Classification des défauts identifiés par Pepin (2001) présentée dans Pepin (2007) .....	39
Tableau 2.2	Classification des défauts de cohérence identifiés par Carter-Thomas (2000).....	42
Tableau 3.1	Design expérimental.....	61
Tableau 3.2	Résumé du déroulement des interventions 1 et 2 dans les groupes expérimentaux .....	62
Tableau 3.3	Analyse des défauts du texte à retravailler présenté lors de l'intervention 1 aux groupes expérimentaux selon la classification de Carter-Thomas (2000) .....	67
Tableau 3.4	Grille d'analyse des défauts de cohérence identifiés par Carter-Thomas (2000) appliquée au corpus .....	76
Tableau 4.1	Taux de réussite de la progression thématique au prétest dans les trois groupes .....	87
Tableau 4.2	Comparaison des groupes au pré-test (TTEST) .....	88
Tableau 4.3	Taux de réussite de la progression thématique observé dans les trois introductions .....	89
Tableau 4.4	Comparaison des moyennes (TTEST) Groupe 3, témoin (n=22) .....	90
Tableau 4.5	Comparaison des moyennes (TTEST) Groupe 1, expérimental avec exercice individuel (n=14) .....	92
Tableau 4.6	Comparaison des moyennes (TTEST) Groupe 2, expérimental avec activité de lecture-critique par les pairs (n=23) .....	93
Tableau 4.7	Progrès moyen du taux de réussite de la progression thématique dans les trois groupes .....	95
Tableau 4.8	Comparaison des moyennes des groupes au post-test (TTEST) .....	96

Tableau 4.9	Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts .....	100
Tableau 4.10	Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts .....	103
Tableau 4.11	Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles .....	105
Tableau 4.12	Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles .....	106
Tableau 4.13	Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel) .....	109
Tableau 4.14	Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel) .....	110
Tableau 4.15	Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles (avec exercice individuel) .....	112
Tableau 4.16	Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles (avec exercice individuel) .....	113
Tableau 4.17	Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe expérimental 2 d'élèves moyens-forts (avec lecture-critique par les pairs) .....	116
Tableau 4.18	Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe expérimental 2 d'élèves moyens-forts (avec lecture-critique par les pairs) .....	117
Tableau 4.19	Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe expérimental 2 d'élèves faibles (avec lecture-critique par les pairs) .....	119
Tableau 4.20	Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe expérimental 2 d'élèves faibles (avec lecture-critique par les pairs) .....	120
Tableau 4.21	Nombre total de défauts de cohérence observés dans les introductions des sous-groupes d'élèves moyens-forts .....	122
Tableau 4.22	Nombre total de défauts de cohérence observés dans les introductions des sous-groupes d'élèves faibles.....	123



Tableau 4.23	Nombre de défauts de cohérence correspondant à ceux présents dans l'introduction à retravailler observés dans les introductions des sous-groupes d'élèves moyens-forts .....	124
Tableau 4.24	Nombre de défauts de cohérence correspondant à ceux présents dans l'introduction à retravailler observés dans les introductions des sous-groupes d'élèves faibles .....	125
Tableau 4.25	Évolution du nombre de défauts de cohérence liés au choix de la progression thématique (2.2 selon la classification de Carter-Thomas (2000) observés dans les introductions des sous-groupes .....	125

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Schéma de la progression linéaire selon Combettes (1983).....	28
Figure 2.2	Analyse thématique du texte illustrant la progression linéaire .....	29
Figure 2.3	Schéma de la progression à thème constant selon Combettes (1983).....	30
Figure 2.4	Analyse thématique du texte illustrant la progression à thème constant.....	30
Figure 2.5	Schéma de la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de thème selon Combettes (1983).....	31
Figure 2.6	Schéma de la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de rhème selon Combettes (1983).....	31
Figure 2.7	Analyse thématique du texte illustrant la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de thème.....	32
Figure 2.8	Analyse thématique du texte illustrant la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de rhème .....	32
Figure 3.1	Exemple d'introduction réussie rédigé par un élève et présenté aux trois groupes .....	65
Figure 3.2	Exemple d'introduction non réussie rédigé par un élève et présentée aux deux groupes expérimentaux .....	66
Figure 3.3	Exemple de conclusion réussie rédigé par un élève et présenté aux trois groupes .....	69
Figure 3.4	Exemple de conclusion non réussie rédigé par un élève et présenté aux deux groupes expérimentaux .....	70

## INTRODUCTION

Depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1997, l'adoption de l'évaluation par compétences demande aux professeurs de langue et de littérature française d'enseigner la méthodologie de l'analyse et de la dissertation littéraire. Ce type de production écrite permet d'évaluer la progression des habiletés en lecture et en écriture des élèves à travers la séquence des trois cours obligatoires (*Écriture et littérature*, *Littérature et imaginaire* et *Littérature québécoise*).

Malgré les nombreuses similitudes que l'on peut retrouver entre l'analyse et la dissertation, notre propre expérience d'enseignante au niveau collégial nous amène à constater, non sans un certain étonnement, le peu de progrès réalisé par les élèves entre le premier et le dernier cours de la séquence quant à leurs habiletés d'écriture, particulièrement en ce qui a trait à la cohérence. Nous observons en particulier une déficience générale dans les introductions et les conclusions rédigées par les élèves, dont la méthodologie est pourtant enseignée dans les trois cours de langue et de littérature française. Ce problème récurrent permet de supposer que si on insiste sur les différentes parties devant constituer ces textes, on n'enseigne pas de manière aussi précise la façon de les unir par une succession de liens cohérents.

En fait, l'enseignement de la cohérence textuelle semble un défi difficile à relever pour les enseignants. Critère fondamental de la qualité d'une production écrite, la cohérence est évaluée, mais encore peu enseignée comme le montrera plus loin un examen des manuels méthodologiques utilisés au collégial. Il est vrai que sa définition exacte est encore un objet d'étude pour les linguistes : pour certains, elle est issue de l'interaction de liens de cohésion; pour d'autres, elle consiste dans le respect de certaines conditions; pour d'autres, enfin, elle s'observe par défaut.

Au cours des dix dernières années, la cohérence textuelle a fait l'objet de recherches en didactique des langues premières et secondes. Il nous semble donc plus que temps de voir si les découvertes des chercheurs peuvent servir au niveau collégial.

Le premier chapitre de ce mémoire développera la problématique de la recherche que nous avons entreprise. Il sera montré que les résultats obtenus par les élèves du collégial à l'Épreuve uniforme de français révèlent l'inefficacité de l'enseignement de l'écriture en ce qui a trait à la maîtrise de la cohérence microstructurale. Cette situation sera expliquée par l'absence d'outils concernant l'enseignement de cette notion. Nous verrons que les recherches qui se sont intéressées jusqu'ici à l'enseignement de la cohérence proposent des interventions concernant davantage la maîtrise de la cohérence macrostructurale. Celles qui se sont penchées sur l'amélioration des habiletés de révision (soit l'étape du processus d'écriture qui concerne étroitement la cohérence microstructurale) des scripteurs de niveau postsecondaire laissent place à certaines questions. Certaines présentent des résultats positifs, mais il reste à voir s'ils peuvent être reproduits auprès d'élèves du collégial. Cette question guidera la précision des objectifs de recherche.

Dans le deuxième chapitre, qui expose le cadre théorique de la présente recherche, la cohérence textuelle sera définie par la présentation des travaux les plus importants réalisés sur la cohésion, la cohérence, la progression thématique et les conditions de cohérence textuelle. Deux typologies de défauts de cohérence seront présentées, de même que des propositions relatives à l'enseignement de cette notion. Nous nous attarderons enfin à la révision, soit à ses difficultés et aux différentes propositions relatives à son enseignement. Ce tour d'horizon des écrits permettra de préciser les questions de recherche.

Le troisième chapitre sera consacré à l'exposition de la méthodologie. Les caractéristiques des sujets seront présentées, de même que les outils développés en conformité avec le cadre théorique. Le protocole suivi lors de l'expérimentation afin d'en assurer la validité et les données ainsi recueillies sera décrit. La méthode d'analyse de ces données sera aussi exposée.

Dans le quatrième chapitre, l'analyse des données quantitatives et qualitatives sera présentée. Les données quantitatives permettront de déterminer les effets des interventions dans chacun des groupes. Les données qualitatives exposeront l'évolution des défauts de cohérence observés dans certains sous-groupes d'élèves; elles serviront à approfondir notre compréhension des impacts de l'expérimentation.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

La première partie de ce chapitre aura pour objectif de dresser un bref portrait de la cohérence textuelle au niveau collégial, soit la place qu'on lui accorde dans l'évaluation des productions écrites, la maîtrise qu'en ont les élèves de ce niveau et le matériel didactique disponible pour l'enseigner. La seconde partie présentera un résumé de certaines recherches portant sur l'enseignement de la cohérence, plus précisément sa révision, et fera état de leurs limites et difficultés. Enfin, la troisième partie du chapitre présentera les objectifs de la recherche.

#### **1.1 La cohérence textuelle au niveau collégial**

Si certains critères d'évaluation du contenu des productions écrites peuvent varier dans les grilles d'évaluation utilisées par les institutions ou même les enseignants, un critère demeure : la cohérence. Il est en effet d'usage dans le milieu scolaire de considérer qu'un texte réussi est d'abord et avant tout un texte cohérent, comme le prouvent les nombreux critères associés à la cohérence textuelle que l'on peut retrouver dans les grilles d'évaluation de l'Épreuve unique d'écriture en français du cinquième secondaire et de l'Épreuve uniforme de français du collégial (EUF). Comme nous nous intéressons aux élèves du collégial, la place occupée par la cohérence dans la grille de correction de l'EUF sera analysée. Nous verrons que les résultats des élèves à l'EUF ne sont satisfaisants qu'en apparence : une analyse du *Guide de correction* (MELS, 2007a) révèle qu'en fait, la moitié d'entre eux ne maîtrisent toujours pas certaines composantes de la cohérence microstructurelle. Nous montrerons la nécessité d'une intervention en expliquant le rôle essentiel que joue cet aspect de la cohérence dans la lisibilité d'un texte et l'absence d'outils disponibles pour l'enseignement de cette notion au niveau collégial.

### 1.1.1 Place de la cohérence textuelle dans l'évaluation des productions écrites au collégial

L'examen du *Guide de correction* (MELS, 2007a) de l'Épreuve uniforme de français (EUF) illustre bien l'importance que l'institution scolaire accorde à la cohérence au niveau collégial. Administrée par le ministère de l'Éducation (MELS), la réussite de l'EUF est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Cette épreuve consiste en la rédaction d'une dissertation critique de 900 mots portant sur des extraits d'œuvres littéraires. Bien que le terme « cohérence textuelle » ne soit pas nécessairement employé dans le *Guide de correction* (MELS, 2007a), un examen plus détaillé de ce que l'on entend par « cohésion », « liens », « clarté » et « pertinence » montre que ces termes se rapportent invariablement à la notion de cohérence. Si plusieurs critères concernent la cohérence macrostructurelle (cohérence de l'ensemble du texte), certains critères mesurent la cohérence microstructurelle (cohérence à l'intérieur de courtes parties du texte, voire même d'une phrase à l'autre).

Précisons que la grille de correction de l'EUF comprend trois critères d'évaluation : 1) la compréhension et la qualité de l'argumentation 2) la structure du texte 3) la maîtrise de la langue. Ces trois critères se partagent en huit sous-critères. Les sous-critères 2, 4 et 5 intègrent explicitement la notion de cohérence dans leur libellé. Le sous-critère 2 est énoncé comme suit : « L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes proposés » (MELS, 2007a, p.16). Il concerne donc autant la cohérence au sens large que la compréhension du texte littéraire à l'étude.

Énoncé comme suit : « L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes », le sous-critère 4 (voir annexe I) s'attarde davantage à la cohérence microstructurelle. Il « concerne la qualité de l'introduction et de la conclusion, l'enchaînement et la pertinence de chacune de leurs parties » (MELS, 2007a, p. 26). On y retrouve trois aspects :

1. la présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction;
2. la présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion;
3. la cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion

On précise, pour l'aspect 1 du sous-critère 4, qu'un « sujet amené trop éloigné ou simplement sans lien avec le sujet de rédaction est pénalisé. [...] Un sujet divisé qui ne présente que le plan adopté sans faire de liens avec le sujet de rédaction est plutôt vague et sera pénalisé à

cet aspect. » (MELS, 2007a, p.26) Pour l'aspect 2, on mentionne qu'« une ouverture trop éloignée ou simplement sans lien avec le sujet de rédaction, ou dont la perspective n'est pas pertinente, est pénalisée à cet aspect » (MELS, 2007a, p.27). Enfin, l'aspect 3 est évalué comme suit :

Cet aspect a trait à la progression et à l'enchaînement entre les parties et les phrases de l'introduction et entre les parties et les phrases de la conclusion. La progression et l'enchaînement sont assurés parfois par le sens même des mots, parfois par la présence de charnières permettant de lier les parties et les phrases de l'introduction entre elles ainsi que les parties et les phrases de la conclusion entre elles. Par contre, un sujet amené disproportionné par rapport au reste de l'introduction et contenant des éléments peu pertinents ou trop éloignés du sujet proposé, l'absence d'un rapport logique entre un sujet amené et un sujet posé ou un sujet posé plaqué constituent des faiblesses à ce sous-critère. (MELS, 2007a, p.28)

On notera la difficulté des rédacteurs du *Guide de correction* (MELS, 2007a) à définir clairement les caractéristiques d'une bonne cohérence microstructurelle, celle-ci étant qualifiée de « progression » et « d'enchaînement » entre les « parties » et les « phrases ».

Le sous-critère 5 concerne à la fois la cohérence macrostructurelle et microstructurelle: « L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement » (MELS, 2007a, p.30) Le troisième aspect, intitulé « l'enchaînement des idées », est présenté comme suit : « Cet aspect concerne les liens textuels qui permettent le passage harmonieux d'un paragraphe à l'autre (transition) ou d'une phrase à l'autre à l'intérieur du paragraphe » (MELS, 2007a, p.33).

Les sous-critères 4 et 5 sont les deux composantes du critère 2, la structure du texte. Pour réussir leur épreuve uniforme, les élèves du collégial doivent obtenir la note de passage (C) pour chacun des trois critères. On peut donc affirmer que l'évaluation de la cohérence microstructurelle, à elle seule, constitue près du tiers de la note.

### **1.1.2 Maîtrise de la cohérence microstructurelle par les élèves du niveau postsecondaire**

Les *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature, année 2006-2007* (MELS, 2007b) montrent que la cohérence textuelle, et plus précisément la cohérence microstructurelle, est encore loin d'être maîtrisée par les scripteurs étant parvenus au terme de

leurs études collégiales. Les données n'étant pas disponibles pour chaque aspect du sous-critère, nous nous contenterons de regarder les résultats du sous-critère 4, qui évalue exclusivement l'aspect qui nous intéresse, soit la cohérence microstructurelle.

La distribution en pourcentage selon la cote obtenue au sous-critère 4 des 41 178 élèves s'étant présentés aux épreuves de décembre 2006, mai et août 2007 apparaît dans le tableau 1.1 :

**Tableau 1.1**  
**Épreuve de français, langue d'enseignement et littérature**  
**Distribution des élèves, en pourcentage, selon les cotes obtenues pour chaque**  
**sous-critère**  
**Année scolaire 2006-2007<sup>1</sup>**

Sous-critères	% d'élèves						
	A	B	C+	C	D	E	F
4. Introduction et conclusion	20,3	29,8	32	14,7	2,8	0,3	0,1

La note de passage étant établie à C, ces résultats peuvent sembler excellents à première vue. Cependant, il faut savoir que pour obtenir la lettre A, l'élève doit bien maîtriser (+) les trois aspects du sous-critère. La lettre B est attribuée lorsque deux aspects sont bien maîtrisés (+) et le troisième plus ou moins maîtrisé (+/-). La lettre C+ correspond à un seul aspect bien maîtrisé (+), assorti de deux aspects plus ou moins maîtrisés (+/-), ou encore à deux aspects bien maîtrisés (+) et un troisième non maîtrisé (-). La lettre C indique que l'un des aspects est bien maîtrisé (+), l'un est plus ou moins maîtrisé (+/-) et l'autre est non maîtrisé (-) ou que les trois aspects sont plus ou moins maîtrisés (+/-). Les lettres D, E et F correspondent à des échecs à ce critère. Dans la mesure où, comme on l'a vu, les trois aspects évaluent la présence de « liens » entre les différentes parties de l'introduction et de la conclusion rédigées par l'élève, on peut considérer que les notes C+, C, D, E et F indiquent des textes où les correcteurs ont trouvé des défauts plus ou moins graves de cohérence microstructurelle. On peut ainsi considérer que seulement 50.1 % des élèves ayant passé l'Épreuve uniforme lors de l'année 2006-2007 ont rédigé des textes dont l'introduction et la conclusion ne présentaient pas de défauts de ce type jugés importants par les correcteurs.

<sup>1</sup> Extrait d'un tableau présenté dans le document *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature, année 2006-2007* (MELS, 2007b, p.15)



Rappelons que tous les manuels de méthodologie utilisés dans les trois cours obligatoires de langue et littérature au collégial (Frankland, 1998; Pilote, 2000; St-Gelais, 2001) présentent des modèles de rédaction d'introduction et de conclusion. La capacité de rédiger ces deux parties du texte se retrouve dans l'énoncé de compétence des trois cours, et est par conséquent évaluée par les enseignants. Malgré tout, selon les résultats de l'EUF, il semble qu'au terme de deux années de scolarité postsecondaire, un élève sur deux environ ne sait toujours pas rédiger une introduction ou une conclusion cohérente sur le plan microstructurel. Dans la réalité, cette proportion pourrait être plus faible encore. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder plus attentivement le *Guide de correction* (MELS, 2007a).

Puisque les textes rédigés par les élèves lors de leur passation de l'EUF sont évalués de manière qualitative, ce jugement doit se fonder sur un guide de correction rédigé par le ministère afin d'assurer une interprétation uniforme des critères. On retrouve, en annexe du *Guide de correction* (MELS, 2007a), des exemples de copies d'élèves assorties de la grille d'évaluation. L'introduction suivante a obtenu la mention + à tous les aspects du sous-critère 4, soit la note A.

Le temps, la richesse, la pauvreté sont des facteurs qui influencent les comportements entre les individus d'une famille. Dans l'extrait d'Une saison dans la vie d'Emmanuel, deux comportements sont très perceptibles, la complicité et la méchanceté. Dans cet extrait de Marie-Claire Blais, lequel des deux types de comportement sert davantage à décrire les relations entre les personnages de cette famille pauvre? Pour ce faire, nous allons étudier la relation entre Jean-Le Maigre et le Septième, par la suite, la relation entre le Septième et sa famille et finalement, le comportement violent et méchant d'une grand-mère dominatrice. (MELS, 2007a, p.117)

S'il est vrai que l'on retrouve bien de la reprise d'information entre les trois premières phrases du texte, elle s'appuie sur des procédés qui manquent de précision et de variété. La reprise par répétition (« comportements ») de la seconde phrase est maladroite, puisqu'il est question de comportements contradictoires, « la complicité et la méchanceté », qui semblent sans lien avec les « facteurs qui influencent les comportements entre les individus d'une famille » annoncés dans la première phrase. Le lecteur s'attend à une précision de ces facteurs, et non des comportements. La troisième phrase ramène le thème de la famille, en le liant à celui des comportements précisés dans la phrase précédente. La rupture thématique ressentie par le lecteur est donc corrigée. Cependant, la quatrième phrase présente un terme de reprise maladroit (« pour ce faire ») puisqu'il n'a aucun référent connu du lecteur.

Selon la grille de correction du ministère, la présence, la clarté et la pertinence des parties de cette introduction, de même que la cohésion entre ses parties, se méritent la mention la plus haute mention possible, soit celle de « bonne maîtrise ». Elle nous semble pourtant présenter des lacunes évidentes sur le plan de la cohérence microstructurelle, lacunes qu'un élève de niveau collégial devrait avoir comblé au terme de ses deux années d'apprentissage.

En fait, il est peut-être important de distinguer plus finement les divers jugements possibles de cohérence. La grille semble en fait évaluer la compréhensibilité du texte plutôt que sa cohérence. Comme le mentionne justement Reinhart (1980), il n'y a pas de limites connues à ce qu'un esprit humain peut comprendre s'il veut s'en donner la peine et la patience. La cohérence peut donc être perçue comme le degré de facilité que le lecteur éprouve à interpréter un texte dans un contexte donné. Reinhart (1980) classe ainsi les textes en trois catégories : les textes explicitement cohérents, implicitement cohérents et incohérents. On ne peut qualifier « d'incohérent » le texte présenté comme exemple dans le *Guide de correction* (MELS, 2007a), puisqu'il est possible, pour un lecteur, d'en reconstruire le sens dans un contexte donné (à plus forte raison si ce lecteur est un correcteur de l'EUF). On peut cependant juger qu'il est implicitement cohérent, puisque toutes les conditions ne sont pas réunies pour faciliter le travail d'interprétation du lecteur. Or, il semble que c'est bien la compréhensibilité du texte qu'évaluent les correcteurs de l'EUF, comme le mentionne Séguin (2006, p. 188) dans son essai : « Ainsi, un texte maldroitement structuré passera quand même si l'on peut, à la limite, arriver à le décoder après trois lectures. L'important est que l'élève réponde « en partie » aux exigences du critère ».

Cet exemple tiré du *Guide de correction* (MELS, 2007a) discrédite quelque peu l'assurance que l'on pourrait avoir qu'au moins un élève sur deux maîtrise la cohérence microstructurelle à la fin de son parcours au collégial. Notre opinion correspond à celle qui prévaut généralement dans le milieu collégial, et qui a été clairement exprimée par Séguin (2006) : la grille de correction de l'EUF manque de rigueur, étant construite pour assurer la réussite du plus grand nombre. Comme le rappelle ce dernier, la réussite de l'EUF est obligatoire depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1998 pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Elle avait été administrée dès 1996 à titre expérimental, avec des taux de réussite de 50%. Or, depuis 1998, le pourcentage de réussite dépasse toujours 80% : « Pourquoi? Il était impensable que plus de 20% des cégépiens échouent au premier essai : c'eût été reconnaître l'incurie de notre système d'éducation et la lâcheté de notre attitude sociétale à l'égard de la langue maternelle » (Séguin, 2006, p.182). Selon l'auteur, ce pourcentage de réussite est créé par un ajustement constant à la baisse des exigences de

correction. Ainsi, les sujets proposés à l'épreuve sont simplifiés, ne demandant le développement que d'une seule thématique; et devant le constat que l'ouverture de la conclusion n'est jamais réussie, on la déclare facultative.

### 1.1.3 Justification de la nécessité d'une intervention

Cette incapacité, bien qu'elle semble pardonnée par le Ministère, nous semble néanmoins préoccupante, car la cohérence microstructurelle constitue le premier critère de la lisibilité d'un texte. En effet, il a été démontré par les recherches menées depuis plusieurs décennies sur la compréhension de texte que le lecteur se sert des indices de cohérence locale (ou microstructurelle) pour construire la cohérence globale (ou macrostructurelle) du texte. On peut citer à cet égard les travaux de Van Dijk et Kintsch, qui ont été les premiers à présenter un modèle de compréhension du discours en 1978, qu'ils ont enrichi en 1983 et que Kintsch a remodelé à nouveau en 1998. Ce modèle, qui demeure la principale référence dans le domaine de la compréhension du discours, établit la lisibilité d'un texte comme la facilité avec laquelle il peut être lu et mémorisé. Van Dijk et Kintsch (1983, p.45) associent l'impératif de cohérence aux limites de la mémoire à court terme :

The need of reinstating a text proposition that is no longer available in the short-term memory buffer occurs when the textual input on a given cycle is unrelated to the propositions still held in the short-term buffer. In such case, the model assumes that the reader searches episodic text-memory for possible antecedents to the current propositional input. If a proposition is found that shares an argument with the current input, it is reinstated in short-term memory, thus providing a coherence link between what was read before and the new input. If reinstatement searches are unsuccessful, a bridging inference is assumed to occur. Both reinstatements searches and inferences are assumed to be resource-consuming operations and therefore likely sources of reading difficulty. Experimental evidence showed that this was indeed the case [...]

La difficulté des élèves finissant leurs études collégiales à rédiger des introductions ou des conclusions suffisamment cohérentes (selon des critères plus élevés que ceux du Ministère) semble indiquer une difficulté générale à rédiger des textes à la fois courts et denses en informations. Or, est-il besoin d'exposer en détails la pertinence sociale d'une telle aptitude? Nous nous contenterons de rappeler que la poursuite d'études universitaires nécessite la maîtrise d'une telle habileté, que ce soit pour la rédaction de réponses à développement en contexte

d'évaluation ou la composition de résumés. Il en va de même pour le milieu du travail, où la capacité de produire des écrits courts et lisibles (courriels, notes de service, etc.) est nécessaire. Par conséquent, on peut voir dans la rédaction d'une introduction et d'une conclusion non pas une fin en soi, mais un exercice particulièrement exigeant de cohérence microstructurale. Former un élève à rédiger une introduction ou une conclusion cohérente, c'est développer chez lui des habiletés essentielles de communication écrite. Il convient donc de s'interroger sur les déficiences de l'enseignement actuel et sur les moyens d'y remédier.

#### **1.1.4 Le matériel didactique disponible pour l'enseignement de la cohérence textuelle au collégial**

Tentons d'abord de répondre à une question simple : la cohérence textuelle, si elle est bel et bien évaluée au collégial, fait-elle l'objet d'un enseignement adéquat? Nous ne pouvons présumer des activités de la pratique de chaque enseignant dans sa classe. Cependant, nous partageons le point de vue de Lecavalier (2003, p.13) :

L'enseignement de l'écriture au collégial [...] ne repose pas sur une aussi longue tradition que celui de la littérature. Certains enseignants ont acquis de l'expérience, entre 1980 et 1993, dans le premier cours de la séquence. Mais ils ne bénéficient d'aucune formation en ce domaine. Puisque l'analyse littéraire et la dissertation s'enseignaient par imitation de modèles au cours classique, tout indique que la même approche pédagogique a cours depuis la réforme de 1994. Il n'existe pas de recherche descriptive pour en attester, mais les nombreux manuels produits depuis lors à l'intention des cours de français au collégial continuent à fournir des textes modèles. [...] Cet enseignement reste magistral et normatif.

Un survol des différents manuels méthodologiques proposés pour l'enseignement de l'écriture dans les cours de langue et littérature nous semble donc être un bon moyen de voir si la cohérence textuelle est abordée au collégial.

La consultation des manuels méthodologiques les plus populaires à notre collège (Frankland, 1998; Pilote, 2000; St-Gelais, 2001) confirme le point de vue de Lecavalier (2003). Si tous ces guides insistent sur l'importance de la cohérence, aucun n'explique concrètement comment l'établir dans un texte. La présentation d'exemples à suivre, soit de textes bien rédigés et cohérents, n'est assortie d'aucun commentaire expliquant pourquoi ces textes sont jugés tels.

Évidemment, nulle mention n'est faite de la façon de construire une bonne progression thématique.

L'examen des exercices proposés par le Centre collégial de diffusion de matériel didactique (CCDMD) a toutefois été plus fructueux. Une série de documents produits récemment pour aider les élèves à se préparer à l'Épreuve uniforme présente un enseignement plus détaillé de la cohérence microstructurelle (qualifiée « d'enchaînement des idées »). Dans le document *Notions utiles et conseils pratiques* (CCDMD, 2007, p.1), on explique qu'un texte cohérent se doit de présenter de la reprise d'information, des organisateurs textuels et des phrases de transition. Plus précisément, on explique que :

La reprise d'information utilise des termes variés qui reprennent d'autres termes déjà énoncés pour éviter que ne se perde d'une phrase à l'autre l'unité de sens du paragraphe ou du texte. Ces termes de reprise peuvent être des pronoms (personnels, démonstratifs et possessifs), mais aussi d'autres mots comme les synonymes ou les périphrases.

Bien que ces explications soient appuyées d'exemples, la notion de reprise d'information nous semble présentée de manière bien vague. En effet, la reprise d'information participe à la construction de la progression thématique; or, nulle mention n'est faite de cette notion. La seule insertion d'éléments de reprise ne suffit pas à assurer la cohérence textuelle, comme le montre bien cet exemple, un texte rédigé par une élève de deuxième année du collégial:

Le XIXe siècle représente l'époque des innovations, des transformations ainsi que de grands changements qui sont très considérables et qui produisent encore aujourd'hui des conséquences qui trouvent leur place dans la société moderne. Le conte oral a fait son parcours dans le temps. De cette légende, les conteurs comme Philippe Aubert De Gaspé et Joseph Ferdinand Morissette qui sont nés durant cette période tentent à travers leurs contes L'Étranger et Le Diable Au Bal de faire une description du réel, ce qui fait en sorte que la composante littéraire des informations historiques comprend des événements passés réels. Le personnage satanique a emprunté des aspects innombrables, plus ou moins terrifiants et son histoire va avoir un impact croissant sur la société. Peut-on dire que ces deux auteurs utilisent le thème du diable de la même façon dans les deux récits? En effet, dans une étude détaillée de ces deux histoires, on va présenter dans un premier temps les jeunes filles qui se laissent emporter par le charme du diable, puis exposer la fin des histoires qui ne se terminent pas de la même façon et en dernier lieu, faire ressortir la morale qui se trouve dans tout cela.

Les termes de reprise ne manquent pas dans ce texte : « cette période », « ce », « son histoire », « ces deux auteurs », « les deux récits », « des histoires », « tout cela ». Cependant, la reprise ne suffit pas : encore faut-il que ces éléments soient correctement organisés et qu'ils permettent une progression de l'information, ce qui n'est pas le cas dans cet exemple.

Nous pensons donc que ces exercices, qui sont les seuls à aborder explicitement la notion de cohérence textuelle, demeurent incomplets et ne permettent pas une réelle acquisition de cette compétence écrite.

Le CCDMD est également le producteur d'un didacticiel (Duffy, 2002a) abordant la cohérence textuelle. À la différence des exercices résumés plus haut, ce didacticiel présente, en plus des articulateurs de discours et des procédés de reprise d'information, les trois types de progression thématique possibles (constante, linéaire et par hyperthème). On y retrouve également une série d'exercices de révision et de correction de textes relatifs aux trois composantes de la cohérence textuelle. Bien qu'intéressante, la démarche vise cependant un apprentissage plutôt autodidacte qu'un usage pédagogique en classe (c'est d'ailleurs le cas de la plupart des documents produits par le CCDMD). L'enseignant n'a effectivement aucune façon de contrôler l'interface. Dans un article présentant son logiciel, Duffy (2002b) confirme cette impression puisqu'il croit « [qu'on] ne devrait pas consacrer plus d'une heure à la fois au travail sur le logiciel; de même, on aurait intérêt à vérifier auprès des élèves la portée de chacune de ces notions en les appliquant à d'autres textes à l'étude ».

Ce bref survol des outils disponibles nous semble expliquer les lacunes observées dans les textes des élèves. D'abord, les outils utilisés en classe par les enseignants (soit les manuels de méthodologie) n'abordent pas les critères de cohérence textuelle. Ensuite, la formation d'un enseignant du collégial est essentiellement littéraire, non linguistique et encore moins didactique. Pour enseigner à écrire, il ne possède souvent que sa propre maîtrise de l'écriture, acquise principalement par imitation. Par conséquent, il reproduit tout naturellement cette méthode d'enseignement classique en présentant à ses élèves des modèles à suivre du texte attendu. Quant aux exercices du CCDMD, ils omettent la notion de progression thématique, qui nous semble essentielle. Seul le didacticiel présente une démarche complète, mais puisqu'elle repose sur une démarche autodidacte et nécessite le recours à un laboratoire informatique, elle est de peu d'utilité pour les enseignants.

Ce manque de ressources didactiques explique les résultats insatisfaisants obtenus par les élèves à l'Épreuve uniforme de français en ce qui a trait à la maîtrise de la cohérence microstructurelle. Cependant, dans la mesure où la lisibilité du texte est étroitement liée à cette composante, il convient de s'interroger sur les méthodes à privilégier pour l'enseigner efficacement.

## **1.2 Les recherches sur l'enseignement de la cohérence**

L'écriture est une activité cognitive complexe, demandant la maîtrise de divers processus : la planification, la mise en texte et la révision. La plupart des recherches portant sur les difficultés de l'écriture s'intéressent plus spécifiquement à l'un des quatre processus. Comme la cohérence textuelle est une notion difficile à cerner, dans la mesure où elle s'apprécie surtout par défaut, c'est le plus souvent par le développement des habiletés de planification ou de révision qu'elle est abordée.

Comme nous nous intéressons à la cohérence microstructurelle, ce sont moins les habiletés du scripteur à planifier (c'est-à-dire à organiser les grandes articulations de son discours) que sa capacité à réviser (c'est-à-dire à détecter un problème dans son texte, à le diagnostiquer puis à le résoudre) qui sont concernées. La cohérence microstructurelle s'organise en effet d'une phrase à l'autre, à l'intérieur de petites portions du texte; la révision permet d'en cerner les défauts et de les corriger.

Le survol des documents méthodologiques proposés pour l'enseignement de l'écriture au collégial (voir section 1.1.4) a d'ailleurs permis de constater le manque d'outils favorisant le développement d'habiletés de révision, en particulier de la cohérence microstructurelle. La révision est abordée de manière vague. On insiste bien sur la nécessité de se relire efficacement, mais on ne présente aucune méthode précise pour atteindre cette efficacité. Nous nous sommes donc tournée vers la recherche en didactique afin de voir quelles stratégies concrètes à la détection et à la correction des erreurs de cohérence microstructurelle pouvaient y être proposées.



Nous allons donc faire une synthèse des recherches qui montrent les effets positifs d'interventions visant le développement des habiletés d'écriture liées à la cohérence microstructurelle, qu'il s'agisse de l'enseignement de la cohérence elle-même, de l'enseignement de la révision de la cohérence ou de la révision en général. Nous mettrons également en évidence leurs limites.

### **1.2.1 L'enseignement de la cohérence textuelle**

À notre connaissance, les travaux de Cavanagh (2006) sont les seuls à aborder l'enseignement de la cohérence textuelle dans un processus global. Il s'agissait d'évaluer un programme d'intervention destiné à des élèves du primaire et visant l'apprentissage de trois dimensions de la cohérence textuelle (macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle) et à travers tout le processus d'écriture (planification, rédaction, révision). Cavanagh (2006) considère que la cohérence macrostructurelle, soit le fait qu'un texte formé de parties indépendantes puisse former un tout uni, se joue surtout à l'étape de la planification. La cohérence microstructurelle, soit l'enchaînement des idées selon une organisation logique d'informations nouvelles et connues, relève plutôt de la mise en texte. Quant à la cohérence situationnelle, soit l'adéquation entre le contenu du texte et les exigences de communication, elle découle des trois étapes du processus. S'inspirant de toutes les pistes d'intervention pédagogique prometteuses proposées par les recherches antérieures, Cavanagh avait conçu un premier programme d'intervention dans le cadre de sa thèse de doctorat. L'analyse des 96 textes produits par les élèves au terme de ce programme lui avait permis de constater que seule la maîtrise de la cohérence macrostructurelle avait connu des améliorations significatives. Après avoir remodelé son programme d'intervention, elle l'a expérimenté à nouveau auprès d'un groupe de 25 élèves de sixième année du primaire. Il consistait en 22 leçons visant à encadrer les élèves dans leur production d'un texte d'opinion. Un prétest lui a permis de mesurer la qualité de la cohérence textuelle observable dans les textes et les plans des élèves. Ce prétest a été suivi de deux post-tests, soit un premier ayant eu lieu immédiatement après l'intervention et un second dix semaines plus tard. Si le programme a eu globalement des impacts très positifs sur la maîtrise de la cohérence macrostructurelle et situationnelle, il a moins significativement amélioré la maîtrise de la cohérence microstructurelle. La chercheuse note également que l'absence de groupe témoin ne permettait pas d'attribuer au seul programme l'amélioration observée.



### 1.2.2 L'enseignement de la révision de la cohérence textuelle

Toujours à notre connaissance, seuls Pepin et Pagé (1993) ont travaillé plus spécifiquement sur l'enseignement de la cohérence textuelle auprès de scripteurs d'un groupe d'âge similaire à celui du collégial. Ils ont étudié l'effet de l'entraînement d'étudiants inscrits à un cours de niveau universitaire de rédaction française à la révision de la cohérence textuelle durant tout un trimestre. Cet entraînement visait le développement d'habiletés de détection et de correction des erreurs. Une personne-ressource commentait d'abord des textes pour l'ensemble de la classe. Les étudiants, regroupés en équipe de trois, devaient ensuite commenter leurs textes respectifs en tâchant de repérer et de corriger des erreurs de cohérence similaires à celles présentées par la personne-ressource. Au terme du trimestre, après comparaison des deux textes rédigés par les étudiants en guise de prétest et de post-test, les chercheurs ont pu observer des progrès sur le plan de la cohérence inter-phrases. Un autre groupe d'étudiants universitaires, inscrits dans un cours d'orthographe française, a servi de groupe témoin; leur texte rédigé en guise de post-test ne montre aucune amélioration de la cohérence textuelle par rapport à celui rédigé au début de la session. Cependant, ces résultats présentent à nos yeux un biais important dans la mesure où le groupe expérimental était inscrit dans un cours de rédaction, alors que le groupe témoin suivait un cours d'orthographe. Si les étudiants du groupe de rédaction ont écrit un texte par semaine alors que ceux du groupe d'orthographe n'en ont écrit aucun, il est normal que l'un des groupes ait davantage progressé que l'autre. Ces résultats ne permettent donc pas de conclure hors de tout doute que c'est la méthode d'enseignement spécifique de la cohérence textuelle de Pepin et Pagé (1993) qui a permis l'amélioration des habiletés à détecter ces erreurs.

En langue seconde (L2), les travaux de Connor (1996) ont permis de montrer l'utilité d'une méthode appelée « topical structure analysis » (TSA), soit l'analyse de la structure thématique, pour améliorer les habiletés de révision de cet aspect des élèves en L2. Issue des travaux de Lautamatti (1987), la méthode TSA permet de mesurer le degré de cohérence d'un texte par l'étude de sa progression thématique. Elle s'apparente beaucoup aux travaux de Combettes (1983) sur la progression thématique. Correctement enseignée et appuyée du recours à l'enseignant ou aux pairs, cette méthode constitue, aux dires de Connor (1996), une stratégie de révision efficace pour les élèves de L2. Ses conclusions s'appuient cependant sur sa pratique d'enseignante, et non sur une recherche. S'inspirant de cette méthode, Lee (2002) et Chiu (2004)

ont pour leur part produit des résultats concluants, mais peu significatifs sur un plan quantitatif, étant donné la taille extrêmement réduite de leur échantillon (4 élèves ou moins).

### 1.2.3 L'enseignement de la révision

Cet aspect du processus d'écriture a été abordé par plusieurs recherches tant en langue première qu'en langue seconde. Nous décrivons ici celles qui présentent un intérêt en regard de la cohérence, c'est-à-dire qui permettent de développer les habiletés du scripteur à améliorer la qualité du contenu de son texte.

Au Québec, la proposition la plus concrète pour enseigner la révision est celle de Bisailon (1991). Établissant que l'une des principales difficultés de la révision consiste à adopter un point de vue de lecteur et non de scripteur vis-à-vis de son propre texte, l'auteure propose différents moyens de mise à distance pouvant être employés par les enseignants. Il s'agit de la mise à distance par le temps, par la tâche ou par les pairs. La mise à distance par la tâche et par les pairs sont les deux stratégies les faciles à adapter en contexte scolaire. Il s'agit d'entraîner les élèves à ne réviser que certains aspects précis de leur texte (mise à distance par la tâche) ou de demander l'aide d'autrui pour faciliter la détection des erreurs présentes dans le texte (mise à distance par les pairs). Ces stratégies visent surtout la détection et la correction d'erreurs d'ordre grammatical, orthographique et syntaxique. Elles peuvent cependant inspirer une démarche adaptée à la cohérence textuelle : c'est pourquoi nous y reviendrons plus tard dans le cadre théorique.

En France, Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) ont expérimenté une méthode d'enseignement des caractéristiques textuelles et en ont mesuré les effets sur la révision de texte. Ces effets s'étant révélés très positifs, il est possible de croire que leur méthode constitue une bonne façon de développer les habiletés de révision. Il s'agit en fait d'un procédé de mise à distance par la tâche et par le temps. S'inspirant des travaux de Barth (1987) sur l'apprentissage de l'abstraction par des exemples contrastés, ils ont développé une méthode reposant sur un enseignement approfondi des caractéristiques du type de texte que des élèves de sixième année du primaire (11-12 ans) devaient rédiger. Deux séquences didactiques différentes, l'une fondée sur l'observation et l'autre sur l'induction, ont permis aux élèves de deux groupes expérimentaux de s'approprier les critères relatifs à un type de texte. Un troisième groupe s'est vu proposer un enseignement

traditionnel. Au terme des séquences, les élèves des trois groupes se sont livrés à un exercice de réécriture d'un texte rédigé auparavant. Les chercheurs ont évalué les corrections apportées par les élèves au texte initial et constaté que les élèves des deux groupes expérimentaux ont apporté davantage de changements au contenu de leur texte que le groupe témoin, qui s'est surtout livré à des corrections de surface. Les chercheurs en concluent que l'enseignement de critères relatifs au genre de texte a favorisé une amélioration des habiletés de révision des élèves.

Dans son mémoire de maîtrise, Cusson (2003) a plutôt eu recours à la mise à distance par les pairs. Elle s'est intéressée plus généralement au développement des habiletés de révision des élèves du collégial, c'est-à-dire à un processus menant à réviser tant la langue que le contenu. Après avoir administré un prétest à un groupe de 27 élèves inscrits dans un cours d'*Écriture et littérature* afin de mesurer leurs compétences linguistiques et textuelles, l'auteure du mémoire leur a fait suivre une démarche d'enseignement/apprentissage de la révision s'étalant sur toute une session (quinze semaines). Cette démarche était principalement fondée sur la correction par les pairs et l'utilisation de grilles d'appréciation. L'analyse des résultats du prétest et du post-test lui a permis de montrer l'impact positif de la démarche, la plupart des sujets ayant développé des habiletés de révision se traduisant par une amélioration de leurs textes (mesurée par une grille de correction). Si l'absence de groupe témoin ne permet pas de cerner exactement l'impact de cette méthode d'enseignement, il reste que l'expérience de Cusson (2003) constitue une piste d'intervention intéressante.

En langue seconde, le recours à la mise à distance par les pairs est très prisé comme aide au scripteur. Cependant, les recherches évaluent surtout l'impact du point de vue des pairs sur l'amélioration finale des textes du scripteur qui reçoit les commentaires; elles interrogent le degré d'acceptation des commentaires par le scripteur (Saito et Fujita, 2004), comparent l'impact des commentaires du professeur à ceux des pairs sur la qualité finale du texte (Paulus, 1999) ou évaluent la qualité du texte avant et après l'activité de révision par les pairs (Villamil et De Guerrero, 1998). Peu de recherches se sont intéressées à l'impact de cette activité sur les habiletés de scripteur; le post-test étant la version finale du texte retravaillé, il est impossible de savoir si la confrontation avec le jugement des pairs a permis aux élèves de développer des habiletés transférables dans un nouveau contexte de rédaction.

Seule Berg (1999), à notre connaissance, a expérimenté une méthode incluant à la fois la mise à distance par la tâche et par les pairs. Elle a montré, par la comparaison d'un groupe témoin et d'un groupe expérimental, que l'entraînement à commenter les écrits des pairs a des

impacts positifs sur les habiletés des élèves à réviser leurs propres textes et sur leur capacité à améliorer significativement la qualité de leurs textes. Évaluant les premières versions des textes de 47 étudiants d'anglais langue seconde de niveau intermédiaire et avancé et leur deuxième version à l'aide d'un test qualitatif normalisé, le TWE (Test of Written English), elle a pu montrer que les étudiants ayant été entraînés à la révision des écrits des pairs ont produit une deuxième version de meilleure qualité sur le plan de l'expression des idées que ceux qui s'étaient livrés à une activité similaire, mais sans y avoir été préalablement entraînés. Elle affirme toutefois que des recherches devraient être menées afin de savoir si c'est l'entraînement lui-même (c'est-à-dire l'enseignement de critères de révision permettant une mise à distance par la tâche) ou le travail en collaboration (permettant une mise à distance par les pairs) qui a contribué à cette amélioration. Cette distinction nous semble en effet essentielle. On peut aussi se demander si ses résultats, obtenus auprès d'élèves en anglais langue seconde, s'appliquent au domaine du français langue première. De plus, sa recherche évalue l'amélioration générale du contenu des textes et non leur cohérence seule.

#### **1.2.4 Limites et difficultés d'application des interventions proposées**

Comme on a pu le voir, les interventions proposées ne sont pas pleinement satisfaisantes en regard de l'enseignement de la cohérence microstructurelle.

En plus de s'adresser à des élèves du primaire, le programme d'intervention évalué par Cavanagh (2006) concerne tous les aspects de la cohérence textuelle et du processus d'écriture. Il comporte par conséquent 22 leçons, ce qui est inapplicable dans le contexte de l'enseignement collégial. De plus, ce programme n'a pas permis l'observation de progrès importants sur le plan de la cohérence microstructurelle, soit le problème qui nous préoccupe.

Les deux expériences d'enseignement de stratégies de révision (générales ou portant spécifiquement sur la cohérence textuelle) menées auprès d'étudiants québécois de niveau postsecondaire, soit Cusson (2003) et Pepin et Pagé (1993), présentent une démarche similaire : elles s'appuient sur le recours au point de vue des pairs pour développer le souci du lecteur. Ce choix semble s'appuyer sur le désir de permettre une rétroaction individualisée (les groupes étant nombreux). On peut cependant se demander si c'est le seul moyen d'y parvenir. D'abord, les expériences menées par Cusson (2003) et Pepin et Pagé (1993) s'échelonnent sur toute une

session. Il y a lieu de se demander si l'on peut parvenir à des résultats intéressants à l'aide d'une activité d'enseignement plus ciblée, tant sur le plan de son contenu que de sa durée. Ensuite, la supervision du travail de collaboration entre les pairs exige beaucoup de l'enseignant. Elle peut se révéler particulièrement ardue lorsque le nombre d'élèves dépasse celui des groupes de Cusson (2003) et de Pepin et Pagé (1993), qui étaient composés de moins de trente individus. Il n'est pas rare, en effet, de retrouver jusqu'à quarante élèves inscrits dans les groupes de *Littérature et imaginaire* (601-102) de certains collèges, ce qui donne vingt dyades à superviser. Enfin, les résultats obtenus par les chercheurs ne nous semblent pas tout à fait satisfaisants. L'expérimentation de Cusson (2003) porte sur le processus de la révision en général, et ses résultats ne s'appuient pas sur la comparaison d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin. Celle de Pepin et Pagé (1993) porte bien sur la révision de la cohérence textuelle et oppose un groupe expérimental à un groupe témoin, mais ces deux groupes ne nous semblent pas très comparables, tel qu'expliqué précédemment.

Les propositions d'enseignement de la révision en langue seconde n'offrent pas la certitude qu'elles pourraient être reproduites avec succès auprès d'élèves de niveau collégial en langue première. Elles proposent cependant des pistes d'intervention intéressantes. L'analyse de la progression thématique, suggérée par Connor (1996) d'après les observations réalisées dans le cadre de sa pratique, mériterait d'être expérimentée. La distinction entre l'impact positif de l'entraînement à la révision et l'activité de collaboration entre les pairs, que n'a pu faire Berg (1999), pourrait aussi être explorée.

L'expérimentation de Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) est la plus concluante dans la mesure où elle a été menée auprès de deux groupes expérimentaux et un groupe témoin. Elle peut également être adaptée à une intervention plus restreinte dans le temps. Il reste qu'elle s'est déroulée dans des classes de niveau primaire; il faudrait voir si ses résultats positifs pourraient être reproduits auprès d'élèves de niveau collégial.

### 1.3 L'objectif de la recherche

Considérant que les résultats obtenus par les élèves du collégial à l'EUF nous laissent croire que près de la moitié d'entre eux présentent toujours des faiblesses liées à la maîtrise de la cohérence microstructurelle au terme de treize années d'apprentissage de l'écriture, et considérant

L'importance de cette composante dans le degré de lisibilité d'un texte, une intervention nous semble nécessaire. L'absence de matériel didactique portant sur la cohérence textuelle est un obstacle à l'enseignement adéquat de cette notion. La révision (l'étape du processus d'écriture qui concerne plus étroitement la cohérence microstructurelle) a fait l'objet d'expérimentations didactiques prometteuses, qui permettent de croire que l'enseignement de critères de révision permet le développement d'habiletés à réviser chez les scripteurs. Cependant, certaines questions restent sans réponse quant au problème précis qui nous préoccupe, soit la maîtrise de la cohérence microstructurelle par les scripteurs du collégial. Par l'enseignement de certains critères de cohérence, est-il possible de reproduire chez des élèves du collégial les résultats positifs obtenus par Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) auprès d'élèves du primaire? Puisque l'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence est considéré par Connor (1996) comme une stratégie de révision efficace pour les élèves de langue seconde, en serait-il de même pour les élèves en langue maternelle? L'intégration de l'exercice de lecture-critique des textes de pairs permet-il au scripteur de réaliser davantage de progrès en ce qui a trait à la révision de la cohérence de ses textes, comme semblent le croire Pepin et Pagé (1993) suite à leur expérimentation auprès d'élèves de niveau universitaire?

Ainsi, l'objectif de ce mémoire sera d'expérimenter auprès d'élèves du collégial une méthode d'enseignement de la cohérence microstructurelle et deux méthodes d'enseignement de la révision (par une mise à distance par la tâche seulement dans un groupe, et une mise à distance par la tâche et par les pairs dans un autre groupe), pour comparer leur impact sur les textes subséquents rédigés par eux. La présence d'un groupe témoin comparable permettra de valider les résultats. Cette étude visera non pas l'évaluation de la qualité générale du texte, mais plus spécifiquement les progrès en ce qui a trait aux critères de cohérence enseignés.



## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Pour atteindre notre objectif qui est d'expérimenter une méthode d'enseignement de la cohérence microstructurelle et deux méthodes de révision auprès d'élèves de niveau collégial, il convient de définir un certain nombre de concepts. D'abord, une synthèse de plusieurs travaux visant à définir différents aspects de la cohérence textuelle (la cohésion, les règles de cohérence, la progression thématique et les défauts de cohérence) sera présentée. Ensuite, le processus de révision ainsi que les différentes méthodes proposées pour l'enseigner seront abordés. Enfin, les questions de recherche seront présentées.

#### 2.1 La cohérence textuelle

Comme on l'a expliqué précédemment, la cohérence a beau être l'étalon de mesure de la qualité du contenu des productions écrites en milieu scolaire, elle reste une notion peu enseignée et mal comprise. On a montré, dans la problématique, qu'elle est définie de manière très vague dans le *Guide de correction* (MELS, 2007a) de l'Épreuve uniforme de français, et qu'elle est peu ou pas abordée dans les documents méthodologiques utilisés au collégial. De plus, notre pratique d'enseignante nous porte à croire que les observations de Charolles (1978, p.11) s'appliquent toujours aux enseignants du collégial, formés pour enseigner la littérature et non l'écriture, comme on l'a aussi expliqué :

[...] il ressort que les maîtres confrontés à des énoncés transphrasiques malformés en restent généralement au stade de l'appréciation immédiate, de l'évaluation commune et sont relativement démunis pour construire des séquences d'apprentissage appropriées. *Tout se passe donc comme s'ils ne disposaient pas, au plan du texte, d'une connaissance effective du système de règles à partir duquel ils opèrent des disqualifications.*

Il faut admettre que si la cohérence peut être évaluée assez aisément par un jugement intuitif, il a fallu l'apport de plusieurs chercheurs pour en proposer une définition linguistique précise. En guise de prémisse, précisons que la distinction entre la cohésion et la cohérence a longtemps été problématique. Vandendorpe (1995, p.93) l'explique ainsi :

Centrée sur les rapports de contiguïté immédiate entre les éléments constitutifs d'un ensemble, la cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre. Cette notion se distingue ainsi de la cohérence, qui considère le texte d'un point de vue plus global.

La plupart des chercheurs (Halliday et Hasan, 1976; Hasan, 1984; Pepin, 2001) se sont surtout intéressés à la cohésion, cherchant à la définir et à en classer les mécanismes. Charolles (1978) a plutôt travaillé sur la cohérence, établissant une distinction entre la cohérence microstructurelle (la cohésion établie entre une série de phrases, permettant leur enchaînement) et la cohérence macrostructurelle (la cohésion entre les différentes parties du texte). Cette distinction nous semble essentielle, dans la mesure où, comme l'a montré la problématique, les difficultés des élèves du collégial se situent surtout au niveau microstructurel. C'est donc aux procédés de cohésion permettant d'établir un lien logique entre une série de phrases que nous nous intéresserons.

Dans la première partie du cadre théorique, une synthèse des travaux les plus intéressants ayant eu pour objectif de définir la cohérence textuelle sera faite. Les travaux portant plus spécifiquement sur la cohésion de Halliday et Hasan (1976) et Hasan (1984) seront présentés, puis ceux de Charolles (1978) portant sur les règles de cohérence, ceux de Combettes (1983), qui s'intéressent à la progression thématique, et ceux de Pepin (2001), qui constituent en quelque sorte une synthèse des précédents. Nous discuterons des forces et des lacunes de ces différentes propositions en regard de notre projet de recherche. Les études plus récentes sur la cohérence s'étant davantage intéressées aux défauts de cohérence, nous y consacrerons plus spécifiquement la deuxième partie du cadre théorique.

### **2.1.1 Les liens de cohésion de Halliday et Hasan (1976)**

Halliday et Hasan (1976) ont été parmi les premiers à s'intéresser à la cohésion comme marque de la qualité d'un texte écrit. À notre connaissance, leurs travaux demeurent les plus importants entrepris sur le sujet à ce jour. Ils ont établi une classification des liens de cohésion



possibles (« cohesive tie »), répartis en cinq grandes classes, dix-neuf catégories et un grand nombre de sous-catégories.

Cette classification a servi de cadre d'analyse à Witte et Faigley (1981) dans leur évaluation de la qualité d'essais rédigés par des étudiants universitaires américains de première année. Si les chercheurs ont confirmé les conclusions de Halliday et Hasan (1976) en observant une corrélation entre la qualité des textes et la présence de liens de cohésion, ils ont cependant conclu qu'un texte présentant une bonne cohésion pouvait n'être que minimalement cohérent. Dans ses travaux subséquents, Hasan (1984), utilisant la classification pour analyser la cohérence d'un corpus de 80 textes, a invalidé l'hypothèse de Halliday et Hasan (1976) et confirmé les conclusions de Witte et Faigley (1981) : le degré de cohérence d'un texte n'est pas corrélé avec la densité des occurrences de liens de cohésion. La faiblesse majeure de la classification de Halliday et Hasan (1976), a-t-elle établi, est une séparation trop nette entre les marques lexicales et grammaticales de cohésion. Ainsi, ce modèle décrit la cohésion en détaillant les liens lexicaux en général; il ne tient pas compte des liens qui peuvent être créés de façon ponctuelle par le texte lui-même. Pour illustrer qu'une cohésion lexicale ponctuelle est possible, Hasan (1984) se réfère à un texte de son corpus : « There was once a little girl and a little boy and a dog and the sailor was their daddy [...] ». Dans cette phrase, les termes "sailor" et "daddy" sont reliés l'un à l'autre par une relation ponctuelle d'équivalence; cette relation est un fait de ce texte en particulier, et ne peut pas être observé dans la langue anglaise en général.

Elle a donc révisé la théorie première de liens de cohésion (« cohesive tie ») pour développer plutôt celle de l'harmonie cohésive (« cohesive harmony »). Cette révision concerne principalement les catégories de marques de cohésion lexicale, et la façon dont elles peuvent interagir avec les marques de cohésion grammaticales pour former des chaînes de similitude (« similarity chains »). Ainsi, cette nouvelle proposition suppose que la cohérence ne repose pas sur le nombre et le type de liens de cohésion présents dans un texte, mais plutôt sur le degré et la fréquence de leurs interactions. Nous allons examiner plus en détails cette proposition.

### **2.1.2 L'harmonie cohésive de Hasan (1984)**

Selon Hasan (1984), deux types de liens de cohésion peuvent interagir : ceux qui forment des chaînes d'identité (« identity chains ») et des chaînes de similitudes (« similarity chains »). Les membres d'une chaîne d'identité sont maintenus entre eux par un lien sémantique de co-

référence. Ce lien peut être grammatical, lexical ou à la fois grammatical et lexical (comme par exemple, si un article est employé avec un hyperonyme). Il s'agit d'un lien qui prend sa source dans le texte lui-même. Par opposition, la chaîne de similitudes n'est pas liée au texte. Le lien sémantique entre les éléments de cette chaîne en est un de coclassification ou de coextension. La coclassification peut se réaliser par une cohésion substitutive ou elliptique, ou même par simple répétition lexicale dans certains cas, tandis que la coextension ne peut se réaliser que par des relations d'hyponymie. L'interaction entre ces deux types de liens de cohésion est qualifiée par Hasan (1984) d'harmonie cohésive (« cohesive harmony »). Par exemple, dans la phrase « Georges ne peut aller travailler. Il est malade », « Georges » et « il » forment une chaîne d'identité qui s'appuie sur un lien grammatical de pronominalisation. Les termes « ne peut aller travailler » et « est malade » constituent une chaîne de similitude, les seconds termes entretenant une relation de cause à effet avec les premiers dans ce contexte. Les deux liens de cohésion, soit la chaîne d'identité et la chaîne de similitudes, interagissent entre eux puisqu'ils ont une relation sémantique (sujet / procès).

Hasan (1984) classifie les composantes lexicales de chaque phrase du texte en fonction du rôle qu'elles jouent au sein des liens de cohésion.

1. Les composantes qui ne font pas partie de chaînes sont qualifiées de composantes périphériques (« peripheral tokens »). Il s'agit de celles qui ne jouent pas un rôle crucial dans l'organisation du texte.
2. Les composantes qui font partie des chaînes de cohésion sont qualifiées de composantes pertinentes (« relevant tokens »). Leur pertinence repose sur deux aspects : elles doivent entretenir un lien de cohésion entre elles (« Georges », « il », « ne peut aller travailler », « est malade ») et être également reliées au développement thématique du texte.
3. Parmi les composantes pertinentes, on retrouve des composantes centrales (« central tokens »). Il s'agit de celles qui participent activement à l'établissement de liens entre les deux types de chaînes. Comme on l'a vu dans l'exemple précédent, « Georges » et « il » constituent une chaîne d'identité, et « ne peut pas aller travailler » et « est malade » forment une chaîne de similitude. Les composantes « Georges » et « il », en plus d'être pertinentes, assurent le lien entre la chaîne d'identité et la chaîne de similitude. Elles facilitent donc une progression thématique cohérente du texte.

Selon Hasan (1984), plus on peut observer une proportion élevée de composantes centrales dans un texte, plus celui-ci est cohérent. C'est en effet le degré d'interaction entre les chaînes de cohésion (chaînes d'identité et chaînes de similitudes) qui détermine l'harmonie cohésive du texte.

Pour valider sa théorie, Hasan (1984) s'est servie de sa méthode pour analyser un court corpus (trois textes considérés comme problématiques, c'est-à-dire où une analyse des liens de cohésion réalisée avec la classification de Halliday et Hasan (1976) avait échoué). Elle établit le nombre de composantes totales et le nombre d'entre elles qui sont considérées comme pertinentes, périphériques et centrales. Le texte qui a le pourcentage le plus élevé de composantes centrales est effectivement celui qui apparaît le plus cohérent aux yeux du lecteur.

Cette méthode d'analyse a de quoi séduire. Toutefois, elle présente une faiblesse importante : la détermination du nombre exact de composantes lexicales (« tokens ») est problématique. Hasan (1984, p.194) reconnaît que l'absence d'une catégorisation claire permettant de décrire le lexique crée des difficultés: « For example, can it be assumed that word and lexical token are coextensive? If so, how do sit, sit down and sit up relate to each other? » Elle considère toutefois que ces problèmes sont inhérents à notre conception de la forme du langage, et que toute méthode visant à analyser la cohérence d'un texte y sera confrontée. Ainsi, pour analyser ses résultats, Hasan (1984) a dû concevoir son propre outil de reconnaissance de catégories lexicales; elle ne présente toutefois pas son organigramme. Il revient donc à chacun de concevoir son propre outil.

Une autre faiblesse de la méthode d'analyse d'Hasan (1984) est que le corpus utilisé pour la valider est composé uniquement de courts récits narratifs rédigés par des enfants de 6 à 7 ans : les problèmes de cohérence qu'ils présentent semblent donc typiques d'un type précis de texte et de scripteur.

Nos recherches bibliographiques ont d'ailleurs montré que la plupart des chercheurs ayant utilisé la méthode d'analyse d'Hasan (1984) travaillaient sur des textes rédigés par des enfants (Fang, 1996) ou sur des livres écrits à leur intention (Martin, 2003). Certes, Parsons (1991) utilise la mesure de l'harmonie cohésive pour analyser des écrits d'étudiants en sciences de niveau maîtrise : il admet toutefois avoir dû produire jusqu'à six versions de l'analyse des chaînes de cohésion présentes dans chaque texte. Martin (2003) souligne d'ailleurs que la méthode d'Hasan (1984), bien qu'efficace lorsqu'il s'agit de quantifier la cohérence textuelle d'un texte, reste une méthode qui nécessite une importante main-d'œuvre.

### 2.1.3 Les règles de cohérence de Charolles (1978)

Du côté francophone, c'est le modèle de Charolles (1978) qui demeure la référence en matière de cohérence textuelle. La conception de la cohérence de Charolles (1978) est plus générale que celle de Halliday et Hasan (1976) et de Hasan (1984). Plutôt que de catégoriser les liens de cohésion possibles ou de s'intéresser à la nature et la fréquence de leurs interactions, Charolles (1978) a établi quatre méta-règles de cohérence. Ces règles générales ont l'avantage de tenir compte d'un certain nombre d'éléments qui font défaut aux modèles de Halliday et Hasan (1976) et de Hasan (1984), et qui peuvent expliquer leurs défaillances. D'abord, les règles de Charolles (1978, p.12) considèrent les liens entre la cohérence et la linéarité textuelle : « On ne peut s'interroger sur la cohérence d'un texte sans tenir compte de l'ordre d'apparition des segments le constituant ». Ensuite, ces règles font la distinction entre la cohérence microstructurelle (ou locale) et la cohérence macrostructurelle (ou globale). Dans la mesure où le texte entier est conçu comme une unité supérieure, il peut être découpé en autant de séquences qu'il y a de changements de perspective thématique. La cohérence microstructurelle peut être envisagée comme les relations établies entre les phrases composant chaque séquence. Il est toutefois nécessaire que cet enchaînement de phrases permette de créer ultimement différentes parties reliées entre elles; on parle alors de cohérence macrostructurelle. La cohérence d'un énoncé doit donc toujours être envisagée sur ces deux plans. Comme on le verra, les quatre méta-règles établies par Charolles en tiennent compte. Ces quatre méta-règles sont la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

La répétition se fonde sur le principe que pour qu'un texte soit cohérent, on doit retrouver, d'une phrase à l'autre ou d'une séquence à l'autre, des informations reprises. Selon Charolles (1978, p.15), cette règle correspond assez bien à « l'idée intuitive que nous nous faisons d'un énoncé cohérent à savoir son caractère suivi, son développement homogène et continu, son absence de rupture (pas de « coq à l'âne ») ». Divers moyens peuvent être utilisés pour assurer la répétition. Ce sont ces répétitions qui assurent le développement thématique du texte :

- Pronominalisations : « *Une vieille femme* a été assassinée la semaine dernière à Besançon. *Elle* a été retrouvée étranglée dans sa baignoire » (Charolles, 1978, p.15)
- Définitivisations et référentiations déictiques contextuelles : « Ma grand-mère a *deux chèvres*. Tous les jours, on allait au jardin à 3 km. *Les chèvres* se baladent autour » (Charolles, 1978, p.16)

- substitutions lexicales, recouvrements présuppositionnels et reprises d'inférence : « Il y a eu *un crime* la semaine dernière à Besançon : une vieille femme a été étranglée dans sa baignoire. *Cet assassinat* est odieux. » (Charolles, 1978, p.16)

La seconde méta-règle est la progression : on doit retrouver, d'une phrase à l'autre et d'une séquence à l'autre, un apport d'information. Ainsi, le texte suivant apparaît comme incohérent : « Les veuves ne reçoivent que la moitié de la retraite de leur feu mari. Les femmes non mariées perçoivent une pension égale à la moitié de celle que recevait leur mari défunt » (Charolles, 1978, p. 20). La logique de cette règle repose sur le fondement même de l'acte de communication, qui suppose que l'on a quelque chose à dire et qu'on ne se contentera pas de répéter indéfiniment la même chose. Cette seconde règle est en relation étroite avec la première, comme l'observe justement Charolles (1978, p.21) : « [l]a production d'un texte cohérent suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre (dont on a de la peine à saisir exactement les mesures) entre continuité thématique et progression thématique ». Par continuité thématique, Charolles (1978) se réfère à la métarègle de répétition.

La troisième méta-règle est la non-contradiction : le développement d'un texte ne doit pas amener d'élément sémantique qui vient en contredire un autre. Elle concerne les inférences et présuppositions induites par les énoncés, de sorte que le texte suivant ne semble pas cohérent : « Pierre n'a pas de voiture. Il vend la sienne pour en acheter une neuve » (Charolles, 1978, p. 24). Cette non-contradiction concerne également le cadre énonciatif (le système de repérage temporel et le mode de fonctionnement discursif), comme le montre l'exemple de contradiction suivant que cite Charolles (1978, p.23) : « Casimir part en promenade avec monsieur du Snob. Arrivé à un arbre nous arrêtons pour parler. »

La quatrième méta-règle est celle de la relation : pour être jugé cohérent, un texte doit présenter des énoncés et des séquences congruents. Charolles (1978, p.31) précise que la relation de congruence est « assez lâche [...] en ce sens qu'elle repose uniquement sur l'aperception d'un rapport de faits ». Un texte doit donc présenter des faits qui seront jugés pertinents par le lecteur. Ainsi, bien qu'il y ait reprise par pronominalisation dans le texte suivant, le lien entre les deux énoncés n'apparaît pas : « Marie a acheté une armoire Louis XV. Elle a des migraines épouvantables. » (Charolles, 1978, p.32)

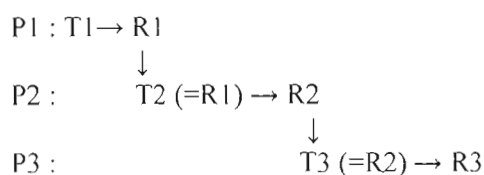
Comme on le voit, Charolles (1978) illustre chacune de ses méta-règles par des contre-exemples issus de textes d'élèves. Ces écarts ne sont toutefois pas catégorisés et ne servent qu'à illustrer comment un texte n'obéissant pas à la règle devient incohérent.

#### 2.1.4 Les travaux sur la progression thématique de Combettes (1983)

Comme on l'a vu, deux des quatre méta-règles de Charolles (1978), soit la répétition et la progression, concernent l'organisation textuelle. C'est à cette composante que s'est intéressé plus particulièrement le modèle de Combettes (1983); en ce sens, il complète bien le précédent. Selon ce modèle, la phrase est envisagée dans une perspective fonctionnelle : elle est formée de deux composantes essentielles du point de vue de la communication, soit le thème (ce dont on parle) et le rhème (ce qu'on en dit). Le choix des thèmes et l'ordre dans lequel ils sont présentés permettent d'établir la progression thématique d'un texte. Il existe trois grands types de progression : la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés. Combettes (1983) note qu'à moins d'être très court, un texte ne poursuit jamais longtemps le même type de progression. Nous allons examiner plus en détails ces progressions et leurs liens avec le type de texte.

D'abord, Combettes (1983, p.93) présente la progression linéaire. Il explique que « [d]ans la progression linéaire, le thème d'une phrase est « issu » du rhème de la phrase précédente [...] » Il arrive que l'ordre soit inversé, c'est-à-dire que la phrase commence par le rhème. Cela n'a pas d'importance : seul compte le fait que chaque rhème devient la source du thème suivant, comme le montre la figure 2.1.

**Figure 2.1**  
**Schéma de la progression linéaire selon Combettes (1983)**

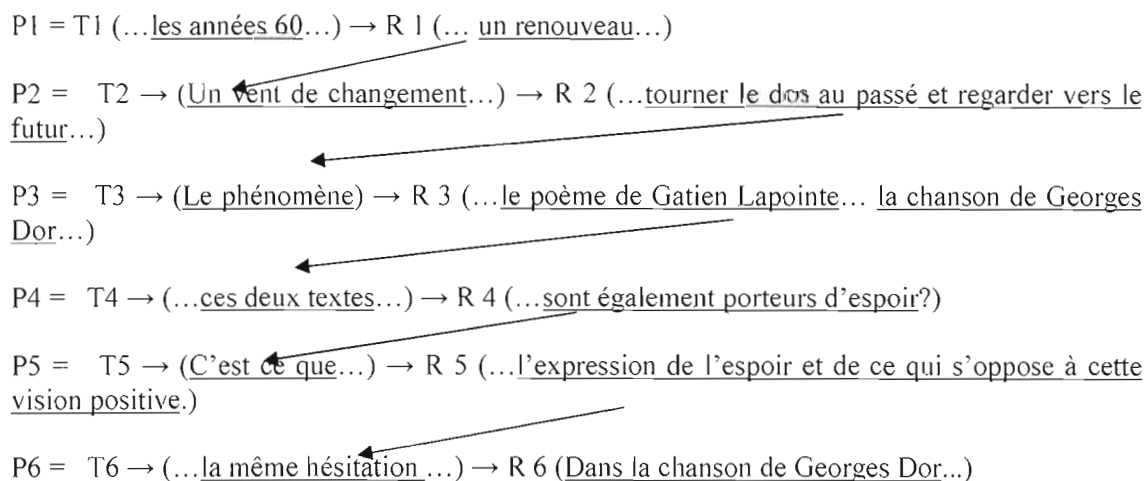


Aussi, il est rare que le nouveau thème reprenne la totalité du rhème précédent. Plus généralement, l'apparition de ce nouveau thème sert à donner des éclaircissements, des explications plus approfondies sur une partie de l'élément mentionné auparavant. Le mécanisme permet de relancer constamment le texte vers un nouveau centre d'intérêt. Combettes (1983, p.94) note qu'il est « difficile de construire, dans chaque phrase, des rhèmes qui introduisent systématiquement le thème de la phrase suivante; cette progression nous semble donc devoir être d'une étendue relativement restreinte. »

Ce type de progression correspond à l'organisation textuelle souhaitée dans une introduction d'analyse ou de dissertation au collégial, comme le montre cet exemple tiré d'un document du CCDMD (2007b, p.11), que nous analysons dans la figure 2.2 :

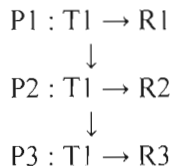
Au Québec, les années 60 sont associées à un renouveau qu'on a appelé la Révolution tranquille. Un vent de changement fait tourner le dos au passé et regarder vers le futur. Le phénomène se manifeste dans la littérature et, en particulier, chez les poètes et chez les chansonniers, comme en témoignent le poème de Gâtien Lapointe « Au ras de la terre » et la chanson de Georges Dor « Maudit pays! ». Mais peut-on affirmer que ces deux textes sont également porteurs d'espoir? C'est ce que nous allons vérifier en analysant, dans « Au ras de la terre », l'expression de l'espoir et de ce qui s'oppose à cette vision positive. Dans la chanson de Georges Dor, nous observerons la même hésitation entre l'espoir et l'incertitude.

**Figure 2.2**  
**Analyse thématique du texte illustrant la progression linéaire**



Ensuite, Combettes (1983) présente la progression à thème constant. Ce type de progression peut s'étendre sur une plus grande portion du texte. Elle consiste en la reprise constante du thème initial et l'ajout de nouvelles informations (voir figure 2.3)

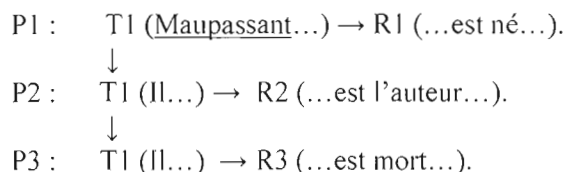
**Figure 2.3**  
**Schéma de la progression à thème constant selon Combettes (1983)**



Combettes (1983) observe que c'est le type de progression que l'on observe le plus souvent dans les textes descriptifs et narratifs. Dans le cas d'une narration, on présente une succession chronologique d'actions accomplies par un personnage. Dans le cas d'une description, on présente en effet tous les aspects de la réalité que l'on souhaite décrite avant de passer à un autre sujet. En voici un exemple, issu d'un texte d'élève, analysé dans la figure 2.4 :

Maupassant est né en 1850. Il est l'auteur de contes réalistes. Il est mort en 1896.

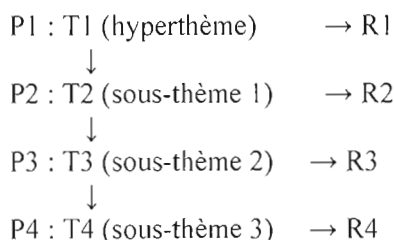
**Figure 2.4**  
**Analyse thématique du texte illustrant la progression à thème constant**



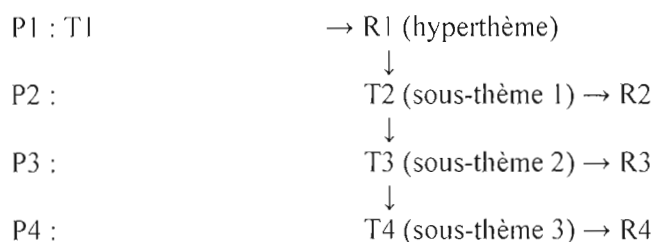
Enfin, Combettes (1983) aborde la progression à thème dérivé. Il s'agit de la plus complexe des trois, car elle peut prendre différents aspects. Elle repose sur la distinction entre hyper-thème et sous-thèmes. L'hyperthème peut être explicite (annoncé dans le texte) ou implicite (déductible par la récurrence de certains sous-thèmes). Il peut apparaître dans la première phrase en position de thème (T) (figure 2.5) ou en position de rhème (R) (figure 2.6).



**Figure 2.5**  
**Schéma de la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de**  
**thème selon Combettes (1983)**



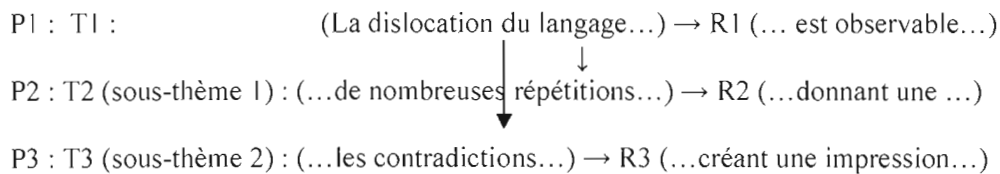
**Figure 2.6**  
**Schéma de la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de**  
**rhème selon Combettes (1983)**



Ce type de progression se retrouve le plus souvent dans les descriptions (la réalité décrite constituant l'hyperthème, et ses diverses parties faisant l'objet d'une description devenant les sous-thèmes). Les textes explicatifs ou argumentatifs ont aussi recours à ce type de progression, puisqu'il est nécessaire de développer plusieurs points. En voici des exemples, toujours tirés de textes d'élèves (analysés à la figure 2.7 et 2.8):

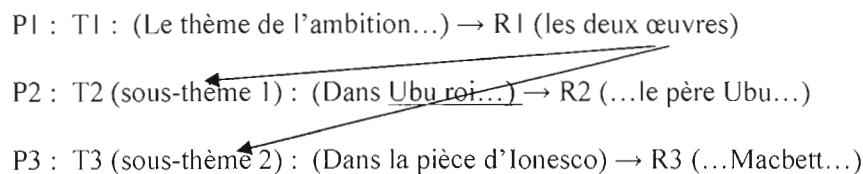
La dislocation du langage, caractéristique typique du théâtre absurde, est bien observable dans la pièce Macbett. D'abord, on retrouve de nombreuses répétitions inutiles à travers les répliques, donnant une allure mécanique au langage. Ensuite, les contradictions abondent, créant une impression d'incohérence dans le discours.

**Figure 2.7**  
**Analyse thématique du texte illustrant la progression à thème dérivé avec**  
**hyperthème en position de thème**



Le thème de l'ambition marque les deux oeuvres. Dans Ubu roi, le Père Ubu, influencé par sa femme, s'empare du trône. Dans la pièce d'Ionesco, Macbett, grisé par la prédiction des sorcières, assassine Duncan.

**Figure 2.8**  
**Analyse thématique du texte illustrant la progression à thème dérivé avec**  
**hyperthème en position de rhème**



Selon Combettes (1983), l'analyse de la progression thématique des textes est une voie particulièrement prometteuse pour l'enseignement de l'écriture. Nous partageons ce point de vue, puisqu'elle touche, en quelque sorte, à l'organisation de la reprise d'information. Nous avons vu dans la problématique que c'était la principale lacune du matériel pédagogique utilisé au collégial pour l'enseignement de la cohérence textuelle. Nous reviendrons sur l'intérêt d'une telle approche dans la section 2.3.

### **2.1.5 Travaux sur les conditions de cohérence textuelle de Pepin (2001)**

Au Québec, les travaux de Pepin (2001) demeurent les plus complets en ce qui a trait à la cohérence textuelle. S'inspirant des travaux sur la cohérence de ses prédécesseurs, sa proposition considère à la fois l'importance de la cohésion et de la progression textuelle. Selon Pepin (2001), il y a trois conditions à la cohérence textuelle, contraintes par la linéarité du discours : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration.

La cohésion consiste en l'établissement de chaînes entre les énoncés composant un texte. Au contraire de Hassan (1984) et Charolles (1978), Pepin (2001) établit une catégorie très détaillée de liens de cohésion possibles. Cette typologie, si elle s'inspire explicitement de celle de Halliday et Hasan (1976), remédie à son principal défaut en intégrant à la fois les marques lexicales et grammaticales de cohésion.

Pepin (2001, p.37) identifie d'abord une série de procédés qui contribuent à créer la continuité thématique du texte. On retrouve d'abord la récurrence, soit « la reprise d'éléments du texte dans son développement linéaire ». Il s'agit d'une catégorie très large, qui couvre toute la famille des procédés de reprise d'information, exposés par Charolles (1978) dans sa méta-règle de répétition. Ensuite, la coréférence, soit « la substitution d'un élément du discours par un autre qui le représente » (Pepin, 2001, p.42), sert à identifier spécifiquement les procédés qui, en plus de marquer la récurrence, permettent d'assurer le maintien thématique du texte. Cela correspond à la définition des composantes centrales (« central tokens ») proposée par Hassan (1984).

Pepin (2001) subdivise ensuite en plusieurs catégories précises l'ensemble des procédés inclus dans les méta-règles de non-contradiction et de relation de Charolles (1978). Elle identifie ainsi :

-la contiguïté sémantique, soit la « récurrence de traits sémantiques communs entre deux expressions » (Pepin, 2001, p.50). On pourrait par exemple l'observer dans une série de phrases présentant les termes « un incendie », « les pompiers », « le feu » et « les victimes ».

-le parallélisme sémantique, soit « l'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases pour mettre en valeur les ressemblances et les différences entre ces deux phrases » (Pepin, 2001, p.52) Elle le distingue du parallélisme syntaxique, qui repose sur une hiérarchisation des informations. Le parallélisme sémantique sert plutôt à nommer le lien de cohésion créé par le choix de certains termes, comme « rapide » et « lent » ainsi que « pollue » et « écologique » dans l'exemple cité : « L'automobile est plus rapide, mais elle pollue l'atmosphère. Le vélo est plus lent, mais plus écologique ».

-le contraste sémantique, soit « la mise en relief d'une opposition sémantique déjà exprimée entre deux phrases par l'utilisation de l'antonymie entre deux termes stratégiques de ces phrases » (Pepin, 2001, p.54) Comme dans la catégorie précédente, il s'agit d'identifier non pas la cohésion

issue de la structure syntaxique, mais celle créée par le choix de termes. L'exemple cité illustre un tel usage d'antonymes (« timide » et « avec assurance ») : « Paul est un enfant timide. Pourtant, c'est avec assurance qu'il a récité son poème ».

-la résonance, soit « l'utilisation de « termes disjoints » (« Pierre, lui, ... »; « moi-même, je... »; « pour ma part, je... » etc.) pour maintenir la continuité thématique lorsque les besoins de la progression du discours exigent l'introduction de thèmes nouveaux » (Pepin, 2001, p.55) Elle précise que ces procédés sont nécessaires lorsque la simple récurrence n'est pas possible. C'est le cas par exemple lorsqu'il y a lieu de corriger une rupture thématique ou une rupture d'énonciation.

-la jonction ou la liaison par connecteurs, soit « l'utilisation de connecteurs (car, cependant, mais, etc.) pour indiquer explicitement des relations logiques (la conséquence, la démonstration, la conclusion, l'opposition, etc.) ou temporelles (l'antériorité, la postérité, la simultanéité, etc.) entre des propositions, des phrases ou même des paragraphes » (Pepin, 2001, p.59). Ce dernier procédé est inspiré de la typologie de Halliday et Hasan (1976).

La deuxième condition de cohérence est la hiérarchisation, car selon Pepin (2001), l'ordre de présentation des phrases joue également un rôle crucial dans l'établissement de la cohérence textuelle. En effet, la cohésion ne suffit pas : les énoncés doivent être hiérarchisés, c'est-à-dire que leur importance doit être signifiée par leur ordre d'apparition dans le texte. Différents procédés permettent de réaliser cette hiérarchisation :

-le regroupement : il s'agit de regrouper dans un même espace spatio-temporel les énoncés qui se rapportent à un même thème, puisque le lecteur assume par défaut que ce qui est contigu est relié sur le plan du sens;

-l'ordre de présentation et la coordination des informations : une fois les éléments communs regroupés, il est nécessaire de marquer l'importance qu'ils prennent à l'intérieur de ce groupe. « Plus précisément, le premier énoncé, sur l'axe spatio-temporel, est généralement considéré comme dominant, les autres devant le servir, c'est-à-dire l'élaborer, l'expliquer, l'illustrer » (Pepin, 2001, p.75);

- l'articulation des informations : les informations constituant un ensemble doivent être rattachées par une charnière commune (un coordonnant) et si possible dans la même phrase;
- l'annonce d'une organisation hiérarchique : certains passages d'un texte peuvent nécessiter une révélation plus explicite de leur structure. C'est le cas pour les textes où l'on retrouve des propositions présentatives (« voici », « voilà », « je m'explique ») ou des séparateurs sémantiques (« Dans le domaine de la linguistique... Dans celui de la littérature »...);
- le parallélisme syntaxique : la hiérarchisation des informations à l'intérieur de la phrase joue un rôle important dans la compréhension du rapport qu'elle entretient avec la suivante. Le parallélisme syntaxique est donc « un procédé d'étagement interphrases qui vise à établir une correspondance hiérarchique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases devant former un ensemble cohérent » (Pepin, 2001, p. 81);
- la mise en valeur d'une information nouvelle ou ancienne : différents procédés de hiérarchisation (emploi de connecteur, placement en position rhème/thème, procédés d'emphasis, etc.) permettent de mettre en valeur l'information nouvelle au détriment de l'information connue;
- la progression : chaque énoncé doit apporter une information nouvelle, encore inconnue du lecteur, de manière à ce que le texte progresse et ne tourne pas en rond.

La troisième condition est l'intégration. Il s'agit du critère de cohérence textuelle le plus important, selon Pepin (2001). Chaque énoncé doit pouvoir être reconnu comme faisant partie de l'ensemble que constitue le texte. Si ce n'est pas le cas, il y a une profonde rupture puisque le lecteur ne dispose pas des informations lui permettant de combler lui-même les liens qui manquent. L'acte de communication est littéralement rompu.

### **2.1.6 Conclusion sur la cohérence textuelle**

En guise de synthèse de cette section, rappelons que les travaux de Halliday et Hasan (1976) ont été les premiers à proposer une classification complète des liens de cohésion pouvant créer chez le lecteur une impression de cohérence. Selon eux, plus un texte présente de liens de cohésion, plus il est cohérent. Cette hypothèse a été remise en question par certains chercheurs, dont Witte et Faigley (1981) et Hasan (1984), qui ont constaté qu'un texte présentant une bonne

cohésion pouvait n'être que minimalement cohérent. Hasan (1984), constatant que le défaut de Halliday et Hasan (1976) était d'établir une division trop nette entre les marques de cohésion lexicales et grammaticales, a proposé le concept d'harmonie cohésive, selon lequel la cohérence d'un texte repose sur le degré et la fréquence des interactions entre les liens de cohésion. Sa méthode d'analyse de la cohérence des textes repose sur l'examen du nombre de composantes centrales, périphériques et pertinentes que comprend un texte : plus le pourcentage de composantes centrales est élevé, plus le texte est cohérent. Sa méthode présente toutefois certaines difficultés. D'abord, elle est issue de l'analyse de textes très différents de ceux qui nous intéressent (des récits d'environ cinquante mots produits par des enfants d'âge primaire) et paraît mieux convenir à ce type de corpus, comme le montrent la plupart des recherches subséquentes l'ayant utilisée (Fang, 1996). En effet, comme elle s'appuie sur un concept mal défini selon l'aveu de l'auteur (les catégories lexicales), elle implique la création d'un outil de catégorisation, tâche peut-être moins laborieuse lorsqu'il s'agit de classifier du vocabulaire d'enfants de 6 à 7 ans. L'application de cette méthode à des textes plus longs rédigés par des adultes a été faite par Parsons (1991), mais le corpus du chercheur ne comprenait que 16 textes, et certains ont dû être analysés jusqu'à six fois. En l'absence d'une réelle équipe de recherche, il semble impossible d'analyser un corpus de grande envergure comme celui qui nous intéresse selon la méthode proposée par Hasan (1984).

Du côté francophone, les travaux de Charolles (1978) demeurent une référence en raison de leur simplicité (il établit quatre règles de cohérence textuelle) et de leur généralité (ils s'appliquent à tous les types de texte). Il précise que les quatre règles de cohérence concernent aussi bien la cohérence microstructurelle (à l'intérieur d'une petite portion du texte) que la cohérence macro-structurelle (pour l'ensemble du texte). Deux des quatre règles de Charolles, la répétition et la progression, ont été étudiées plus en détails par Combettes (1983), qui propose trois types de progression thématique, correspondant à des types de textes différents (description, narration, argumentation). Il précise toutefois que la majorité des textes présentent une combinaison de progressions. Comme on a pu le voir en analysant l'exemple tiré d'un document méthodologique s'adressant aux élèves du collégial, l'introduction de l'analyse ou de la dissertation suit un modèle de progression linéaire.

À notre connaissance, les travaux les plus récents et les plus complets sur la cohérence réalisés au Québec à partir d'un corpus de scripteurs adultes demeurent ceux de Pepin (2001). Contrairement à ceux de Halliday et Hasan (1976) et Hasan (1984), ils ne considèrent pas

seulement que la cohérence repose sur le nombre de marques de cohésion et la qualité de leurs interactions. Pepin (2001) s'intéresse de manière plus pointue que Combettes (1983) à la progression thématique puisqu'elle identifie de nombreux procédés possibles de hiérarchisation. Enfin, elle considère comme troisième condition à la cohérence textuelle la nécessité d'intégration. Bien que très détaillée, cette définition ne semble pas apporter des outils de compréhension de la cohérence textuelle supérieurs à ceux issus des propositions très simples de Charolles (1978) et de Combettes (1983). Nous verrons pourquoi dans la section suivante, consacrée aux défauts de cohérence textuelle.

Nous avons montré, dans la problématique, que les élèves du niveau collégial présentent des faiblesses en ce qui a trait à leur capacité de faire des liens entre les différentes parties de leur introduction; c'est donc leur maîtrise de la cohérence microstructurelle, telle que définie par Charolles (1978), qui pose problème. L'examen du matériel pédagogique disponible pour l'enseignement de la cohérence textuelle montre que si différents procédés de cohésion (reprises, connecteurs) sont présentés, nulle mention n'est faite de la progression thématique définie par Combettes (1983), qui permet pourtant l'organisation correcte de la reprise d'information. Par conséquent, cette recherche se penchera plus précisément sur les effets de l'enseignement de la progression thématique.

## **2.2 Les défauts de cohérence**

Comme notre objectif est d'expérimenter l'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle et deux méthodes d'enseignement de la révision pour comparer leur impact sur les textes subséquents rédigés par des élèves de niveau collégial, il a semblé nécessaire de s'intéresser aux typologies disponibles de défauts de cohérence. Il faut dire aussi que c'est l'angle choisi par les études francophones les plus récentes réalisées sur la cohérence textuelle, en raison des possibilités didactiques qu'il offre. Comme l'affirme Vandendorpe (1995, p.84): « En dépit de son utilité, [la notion de cohérence] est extrêmement difficile à cerner. Le plus souvent, on la définira négativement, un peu comme on le fait avec celle de «bonne santé»: un texte est cohérent quand il n'est pas ... incohérent! » L'établissement d'une typologie d'erreurs possibles et de moyens d'y remédier présente donc un grand intérêt. Charolles (1978) présente plusieurs exemples d'écarts à ses quatre règles de cohérence textuelle,

mais sans se livrer à une catégorisation précise. Il en va de même pour Combettes (1983). Nous exposerons et comparerons donc deux catégorisations issues de l'analyse de corpus comparables à celui qui nous intéresse, soit des scripteurs de niveau post-secondaire : celle proposée par Pepin (2001) et celle de Carter-Thomas (2000). L'intérêt de ces deux catégorisations, c'est qu'elles concernent surtout les liens de cohésion permettant d'établir la cohérence d'une série de phrases, soit la cohérence microstructurelle.

### **2.2.1 Défauts de Pepin (2001)**

La classification proposée par Pepin (2001) est issue de l'analyse de 90 textes rédigés par des élèves de niveau postsecondaire présentant des défauts de cohérence. Élaborée et complexe, elle comprend vingt-deux catégories de défauts, regroupées en supercatégories.

Trois critères ont servi à établir sa classification de défauts:

- 1) leur position dans le texte, soit interphrases (impliquant au moins deux phrases), interpropositions (au moins deux propositions) et intraproposition (une seule proposition);
- 2) leur gravité, c'est-à-dire leur impact sur la compréhension du lecteur :
  - a) les défauts appelés « à résolution automatique » n'exigent pas du lecteur qu'il retourne en arrière dans le texte pour les combler : la correction se fait en cours de lecture.
  - b) à l'opposé, les défauts « à résolution stratégique » demandent plus de travail : il est nécessaire de se livrer à une relecture et un raisonnement parfois élaboré pour combler le manque.
  - c) les défauts « à résolution incertaine » sont les plus graves : les éléments mis en place sont si différents qu'il est impossible de trouver de manière certaine le lien qui les unit, même par une inférence;
- 3) leur nature. Il s'agit d'identifier quel procédé de cohérence (procédés de cohésion, présentés en 1.4.1, ou de hiérarchisation, présentés en 1.4.2) n'est pas respecté.



Pepin (2001) ne proposant pas de définition linguistique de la phrase, la distinction entre les défauts interpropositions et interphrases semble peu pertinente. Elle précise d'ailleurs que ces défauts sont identiques, à quelques exceptions près. Son regroupement en supercatégories se fonde donc surtout sur la gravité. Les défauts à résolution automatique ou stratégique sont sous-catégorisés selon leur nature (défauts de cohésion, de hiérarchisation et autres). Les défauts à résolution incertaine ne concernant que la condition d'intégration (voir section 1.4.3), elle ne présente pas de sous-catégories. Le tableau récapitulatif présenté dans Pepin (2001) est assez vague; l'auteure le décrit d'ailleurs comme une sorte de portrait de famille. Dans un article subséquent (Pepin, 2007), la classification de Pepin (2001) est présentée plus clairement dans un tableau (2.1) que nous reproduisons ci-dessous:

**Tableau 2.1**  
**Classification des défauts identifiés par Pepin (2001) présentée dans Pepin (2007)**

Défauts à résolution automatique ou stratégique		
Défauts de cohésion	Défauts de hiérarchisation	Défauts autres
1. Récurrence (ou reprise de l'information)	8. Regroupement des informations	15. Conclusions
2. Coréférence	9. Ordre de présentation et coordination des informations	16. Énonciation
3. Contiguïté sémantique	10. Articulation des informations	17. Temps verbaux
4. Parallélisme sémantique	11. Annonce d'une organisation hiérarchique (dont Propositions présentatives et Séparateurs de catégories sémantiques)	
5. Contraste sémantique	12. Parallélisme syntaxique	
6. Résonance	13. Mise en valeur d'une information nouvelle ou ancienne	
7. Jonction (ou liaison par connecteurs)	14. Énoncés répétitifs	
Défauts à résolution incertaine		
18. Juxtaposition des informations		
19. Mauvaise organisation des informations		
20. Imprécision des informations		
21. Déviation des informations		
22. Retard des informations		

La classification de Pepin (2001) couvre donc à peu près tous les types de défauts de cohérence observables dans un texte, des plus bénins aux plus graves. Cependant, on peut s'interroger sur l'utilité d'une telle précision.

Regardons plus précisément ce qui différencie deux catégories de défauts concernant la règle de progression établie par Charolles (1978). Dans les défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique dans l'interphrases, Pepin (2001, p.85) identifie le manque de progression (énoncés répétitifs). Voici l'un des exemples de défaut qu'elle présente :

([texte] 137) En dernier lieu, tous partagent l'avis que les athlètes professionnels sont trop payés et qu'il faudrait un plafond à leur salaire. La majorité des gens interrogés par les journalistes ont la même opinion.

On peut facilement observer que la deuxième phrase ne présente aucune information n'ayant pas déjà été exposée dans la première phrase. Il y a donc impression de piétinement. On retrouve un type d'erreur similaire dans la catégorie de défauts à résolution incertaine dans l'interphrase : la répétition de phrases ou de séquences, qui fait partie de la sous-catégorie « mauvaise organisation des informations ». L'un des exemples illustrant ce défaut est le suivant :

([texte] 172) Les athlètes professionnels sont millionnaires et ils en veulent toujours plus, ça coûte cher et c'est nous qui payons pour eux. C'est pourquoi il devrait y avoir un plafond aux salaires des athlètes professionnels. Je soutiens cela parce qu'ils ont déjà trop d'argent comme cela et que, d'après eux, ce n'est jamais assez (Pepin, 2001, p.105).

Le problème de ces deux textes semble le même (répétition d'informations connues et absence de réelle progression). Ce qui distingue le texte 137 du texte 172, c'est bien davantage le registre (plus oral dans le texte 172) que la gravité du défaut. Pepin (2001) classe toutefois le texte 137 dans la catégorie « à résolution stratégique » et le 172, dans la catégorie « à résolution incertaine ». Le texte 172 nous semble tout autant « à résolution stratégique » que le texte 137, dans la mesure où il ne paraît pas impossible de trouver de manière certaine le lien qui unit les phrases. En fait, Pepin (2001, p.106) explique ainsi la différence entre les deux :

La très grande majorité de ces défauts, en effet, engagent des parties importantes du texte où des séquences entières sont répétées [...] à moins que des phrases uniques ne reprennent indéfiniment le même propos [...]. Dans les défauts d'étagement [à résolution stratégique], en comparaison, une seule phrase est jugée répétitive. [...]

Cependant, on peut observer que les moyens correctifs proposés par l'auteur sont les mêmes : réorganiser les informations afin d'identifier les redondances et de les éliminer.

Il en va de même pour d'autres catégories. Dans les défauts de cohésion à résolution automatique et stratégique dans l'interphrase, on retrouve la jonction ou la liaison par connecteurs, qui couvre les défauts liés au manque ou à la redondance de connecteur, ou encore à son choix fautif. Dans les défauts à résolution incertaine dans l'interphrase, on retrouve une catégorie de défauts liés à la juxtaposition des informations, qui couvre des problèmes liés à l'emploi ou l'absence d'emploi de marqueurs. Encore une fois, ce qui devrait distinguer ces deux catégories de défauts, c'est leur gravité.

Cette échelle de gravité, comme on l'a vu avec l'exemple des textes 137 et 172, nous semble donc soumise à une grande subjectivité. De plus, sur un plan pragmatique, la classification de Pepin (2001) apparaît inutilement complexe. La distinction interphrase/interproposition est peu pertinente, et l'organisation des défauts selon leur nature entraîne de nombreux recoupements. Comme nous l'expliquerons dans la section 3, l'emploi de cette classification dans un cadre didactique, tel que suggéré par Pepin (2001), semble peu envisageable. Nous nous sommes donc intéressée à une autre classification de défauts de cohérence textuelle, celle de Carter-Thomas (2000), réalisée à partir d'un corpus de textes bien différents, mais néanmoins produits par des scripteurs du même niveau (post-secondaire).

### **2.2.2 Analyse thématique de Carter-Thomas (2000)**

Pour Carter-Thomas (2000), l'étude seule des liens de cohésion ne permet pas d'établir une mesure fiable du degré de cohérence textuelle d'un texte. L'analyse de sa structuration thématique, au contraire, en offre une évaluation beaucoup plus adéquate. Elle tient compte à la fois de la répartition des éléments dans la phrase et de la progression qui s'établit entre les phrases. Elle permet également de tenir compte des éléments liés au contexte de communication et au genre de texte, certains imposant un type particulier de progression plutôt qu'un autre. Bref, pour Carter-Thomas (2000), l'analyse thématique constitue une approche intégrée de la cohérence.

Pour établir sa classification de défauts de cohérence, Carter-Thomas (2000) a utilisé huit extraits de rapports techniques rédigés en anglais par quatre ingénieurs francophones inscrits dans un cours d'anglais langue seconde. Malgré la nature et la taille restreinte du corpus, sa classification d'erreurs s'applique tout à fait bien à celles que l'on peut observer chez des scripteurs francophones de niveau post-secondaire. Cela peut s'expliquer par le fait que les scripteurs de Carter-Thomas (2000) ont certainement de bonnes habiletés pour l'écriture (étant très scolarisés), mais voient ces habiletés affaiblies par le passage à une autre langue. L'analyse de ce corpus s'est inspirée d'une méthode identique à celle proposée par Combettes (1983) : il s'agissait de mettre à jour le déroulement de la progression thématique, et établir si elle correspondait à une progression à thème linéaire, constant ou dérivé. Si, pour une raison ou une autre, il n'était pas possible de suivre aisément cette progression thématique, une rupture ou une maladresse était notée. Ces phénomènes de rupture ont ensuite été regroupés par Carter-Thomas (2000) selon qu'ils présentaient une cause analogue, afin d'en arriver à une classification générale. C'est donc ce qui la différencie de celle de Pepin (2001), qui classifie plutôt les défauts par leur nature et leur gravité.

Le tableau 2.2 présente de manière succincte la classification de Carter-Thomas (2000).

**Tableau 2.2**  
**Classification des défauts de cohérence identifiés par Carter-Thomas (2000)**

1. Ruptures et maladresses au niveau de l'organisation thématique	
Catégories	Exemples (extraits de Carter-Thomas, 2000)
1.1 Difficulté dans l'identification des thèmes  (Cette catégorie regroupe les problèmes qui découlent d'une rupture relative au partage des connaissances entre le scripteur et le lecteur)	
1.1.1. Connaissances non partagées  (Oubli du scripteur de fournir certaines informations)	1.1.1. <i>On the other hand, recently, coding methods combined with digital processing have made it possible to reduce the quantity of information analysed more and more, so that we can compress data describing a picture (grey levels corresponding to pixels) without damaging it too much. Both</i>

<p>essentielles à la compréhension de l'élément introduit ou mauvaise évaluation des connaissances du lecteur)</p> <p>1.1.2. Problèmes de coréférence</p> <p>(Ambiguïté dans la reprise d'un élément connu : il y a plusieurs référents possibles)</p> <p>1.1.3. Introduction d'un thème nouveau</p> <p>(Absence d'un connecteur pour annoncer un changement de thème, ou introduction d'un nouveau thème que le reste du développement ne rend pas prévisible)</p>	<p><i>these facts lead us to say that, the processing of a picture consists in analysing its content to define... and in finding adapted coding techniques so.</i></p> <p>« Les deux faits en question (<i>Both these facts</i>) ne semblent pas faire référence aux deux faits bien délimités dans le contexte immédiat » (Carter-Thomas, 2000, p.221).</p> <p>1.1.2 <i>From this point of view, scientists – psychophysicians amongst others – have noticed that useful information for people is sometimes less important than the amount of data that a computer can transmit, less important than the number of details that an image can obtain. In short, it depends on the needs of the user and on his subjectivity. It depends on the quality that he requires from an image, for example.</i></p> <p>« Les reprises rhématiques opérées ici (Th 5 et Th 6 sont difficiles à identifier. S'agit-il du même référent dans les deux cas? Qu'est-ce qui dépend des besoins de l'utilisateur? Qu'est-ce qui dépend de la qualité désirée par l'utilisateur? » (Carter-Thomas, 2000, p.227)</p> <p>1.1.3. <i>Mobile satellite Systems appeared in 1976 and... their performance is constantly improving. Increasing demand and ... and eventual geographical extension of the network...plus use of small, light terminals will involve th development of new systems.</i></p> <p>« Il n'y a pas de lien évident entre le thème complexe de cette phrase et le texte antérieur. [...] En ajoutant un connecteur de concession, par exemple de type « however », le rédacteur aurait prévenu le lecteur du changement de direction » (Carter-Thomas, 2000, p.232).</p>
<p>1.2 Rhèmes insuffisamment accentués</p> <p>(Impression de redondance, de piétinement. Absence d'apport d'informations réellement nouvelles)</p>	<p>1.2 <i>Nowadays, the widespread use of computers and digital data processing has boosted the increasingly important field of image processing. Indeed, computers transmit and store more and more data, but we must not forget... [...]</i></p> <p>« Dans cette deuxième phrase de l'introduction, l'auteur reprend une partie du premier thème [...] « computers », ajoutant à son propos des informations très banales et certainement déjà connues du lecteur. Sans que cela mène à une véritable rupture, le lecteur est désorienté » (Carter-Thomas, 2000, p.235).</p>

<p>1.3 Non-respect du contrat donné/nouveau</p> <p>(Rupture créée par la présentation, au début de la phrase, non de l'information connue, mais plutôt d'une information nouvelle sans lien apparent avec le reste du texte)</p>	<p>1.3. <i>Indeed, the higher the satellite's orbit, the more of the Earth's surface can be seen. However, polar regions are not covered</i></p> <p>« L'introduction d'un nouveau référent, "polar regions", en tant que thème de la deuxième phrase citée ici nous apparaît très brutale. Pourquoi le rédacteur tient-il tant à introduire encore un « nouveau » référent thématique – un référent qui n'est pas développé par la suite? » (Carter-Thomas, 2000, p.243)</p>
<p>1.4 Progression thématique illogique</p> <p>(Accumulation de difficultés qui empêchent le lecteur de comprendre si le texte obéit à une progression à thème linéaire, constant ou dérivé; impression de lire un texte décousu)</p>	<p>1.4. <i>Globalstar is a partnership between some of the world's leading telecommunications service providers and equipment manufacturers. They are involved in financing, designing and operating the Globalstar system. They are aerospace companies (Space System Loral, Aerospatiale, Alcatel, Alenia, DASA and Hyunda), and telecommunications services operators (Airtouch, Dacom...)</i></p> <p>« Après qu'elle a annoncé dans la première phrase (Th1-Rh1) que le consortium est composé d'un certain nombre des plus importants fournisseurs de services et des fabricants d'équipements dans le monde des telecommunications, nous attendons dans la proposition suivante une énumération de ces sociétés. Cependant, au lieu de nous fournir ces détails, l'auteur préfère parler du rôle de certaines de ces sociétés. [...] Nous avons l'impression que l'étudiante a déversé toutes ces connaissances pêle-mêle sans se soucier des liens entre elles » (Carter-Thomas, 2000, p.245-246)</p>

## 2. Analyse thématique et genre de texte

Catégories	Exemples (extraits de Carter-Thomas (2000))
<p>2.1 Choix de thèmes et genre de texte</p> <p>(Cette catégorie regroupe les erreurs liées à la non-conformité aux exigences du type de texte rédigé)</p>	
<p>2.1.1. Thèmes trop personnels</p> <p>(Utilisation de pronoms personnels inadéquats en position de thème)</p>	<p>2.1.1. <i>Beside, we see in the picture that I study that the number of...</i></p> <p>« Ni le pronom pluriel "we" en position thématique dont la référence inclut, nous le présumons, celle du lecteur ni le pronom singulier "I" soulignant le rôle du rédacteur ne sont appropriés ; de plus ils ne semblent pas strictement</p>



	nécessaires ». (Carter-Thomas, 2000, p.252)
<p>2.1.2. Thèmes insuffisamment précisés</p> <p>(Manque de prise en compte des contraintes de la communication écrite; manque de précision dans la référence aux éléments thématiques)</p>	<p>2.1.2. <i>As explained above, in a black and white picture, every point is given a brightness value or a grey level, usually varying between 0 (black) to 256 (white). The amplitude histogram represents the distribution of the grey levels in the picture, that is to say the number of points for each grey level. Pratical for computing, <u>it</u> is too high a resolution for the human eye, wich can distinguish only 60 levels.</i></p> <p>« L'antécédent de cette forme pronominale n'est pas facilement identifiable. [...] Ce n'est pas de l'histogramme, de la représentation graphique que le rédacteur parle, mais de l'échelle de luminosité de 0 à 256 [...]. L'étudiant ne semble pas se rendre compte que la connivence caractéristique de l'interlocution en direct est absente dans une situation d'écriture ». (Carter-Thomas, 2000, p.254-255)</p>
<p>2.2. Progression thématique et genre de texte</p> <p>(Choix de la progression thématique inapproprié en regard de l'objectif du texte (progression à thèmes constants dans un texte à visée explicative plutôt qu'à thèmes linéaires))</p>	<p>2.2. <i>In this study, <u>I</u> tried to label the areas of the picture with the naked eye <u>and</u> <u>I</u> could only distinguish, more or less precisely, 11 different levels.</i></p> <p>« La reprise des mêmes éléments thématiques assurée par la répétition du pronom de la première personne semble suggérer un certain ordre narratif, ce qui est peu approprié dans le contexte des rapports scientifiques concernés ». (Carter-Thomas, 2000, p.257)</p>

### 3. Rôle des connecteurs

Catégories	Exemples (extraits de Carter-Thomas (2000))
<p>3.1. Rôle des connecteurs</p> <p>(Emploi erroné de connecteurs)</p>	<p>3.1 <i>An important advantage of GEO system is the small number of satellite transmitters needed in space communication services. <u>Indeed</u>, the higher the satellite's orbit, the more of the Earth's surface can be seen.</i></p> <p>« Le connecteur "<i>indeed</i>" est habituellement employé pour réaffirmer ou même justifier un propos qui précède (cf. Osborne, 1994). Or ici il semblerait que le rédacteur souhaite introduire un nouveau point. Après avoir évoqué le petit nombre de transmetteurs nécessaires dans les satellites en orbite « GEO », l'auteur se lance dans une réflexion sur la question de l'altitude ». (Carter-Thomas, 2000, p.266)</p>

Cette classification a l'avantage de couvrir à la fois les règles de cohérence décrites par Charolles (1978) et les notions liées à la progression thématique précisées par Combettes (1983) : les catégories de défauts 1.1 et 1.2 identifient les manquements aux règles générales de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation, tandis que les catégories 1.3, 1.4 et 2 concernent les problèmes liés à l'organisation thématique.

Pour conclure, on peut observer que la classification de Pepin (2001) propose vingt-deux catégories de défauts alors que Carter-Thomas (2000) n'en propose que dix. Malgré que la classification de Carter-Thomas (2000) ait été établie à partir d'un corpus plus restreint issu de productions écrites en anglais langue seconde, elle semble convenir très bien à notre corpus d'introductions rédigées par des élèves de niveau collégial, comme nous le montrerons dans le troisième chapitre. Cela est probablement dû au fait que la classification de Pepin (2001) repose sur des regroupements effectués en fonction de la nature et de la gravité des erreurs, ce qui crée des recoupements. Celle de Carter-Thomas (2000), issue de l'analyse de la structure thématique des textes, propose plutôt un regroupement par causes communes d'erreur. Elle tient compte aussi des exigences relatives au genre de texte. Son utilité didactique semble donc plus évidente que celle de Pepin (2001), comme nous l'expliquerons dans la prochaine section.

De plus, rappelons que l'objectif de cette recherche est de comparer l'impact d'une méthode d'enseignement de la cohérence microstructurelle et de deux méthodes de révision sur les textes rédigés par des élèves de niveau collégial. Il s'agira plus spécifiquement d'un enseignement de la progression thématique. La typologie de Carter-Thomas (2000), issue de l'analyse de la structure thématique, propose donc une grille d'analyse mieux adaptée aux textes qui seront produits par les élèves avant et après l'intervention que tous les autres modèles présentés ici.

## **2.2 L'enseignement de la cohérence textuelle**

Jusqu'ici, peu de recherches se sont intéressées spécifiquement à l'enseignement de la cohérence textuelle. On semble s'être penché sur ce sujet en l'abordant plutôt sous l'angle de la maîtrise du processus de la révision. Par conséquent, plusieurs interventions seront présentées plus loin, dans la partie de notre cadre théorique concernant l'enseignement de la révision. Nous



nous contenterons d'aborder ici les auteurs qui proposent des interventions visant à enseigner la cohérence textuelle sans nécessairement la lier au processus de révision.

### **2.3.1 Pepin (2001)**

La méthode d'enseignement proposée par Pepin (2001, p.28-29) suggère d'entraîner les élèves à reconnaître ces défauts dans leurs propres textes. Cet entraînement se réalise en deux étapes : d'abord, « l'étude de [la] typologie avec les étudiants dans le cadre d'un enseignement collectif », réalisée de manière inductive ou déductive. Puis, le développement de trois habiletés essentielles à la réalisation de la cohérence textuelle : « avoir le souci du lecteur, pouvoir s'autoévaluer et être en mesure de se concentrer sur la cohérence ».

Tel que mentionné précédemment, la seconde étape concerne l'habileté de révision; elle a été expérimentée par Pépin et Pagé (1993) et sera exposée plus en détails dans la quatrième partie de notre cadre théorique. Attardons-nous plutôt à la première étape : elle implique un enseignement qui repose sur l'assimilation d'une typologie fort complexe de défauts de cohérence. Si une telle approche peut être envisageable dans le cadre d'un cours de 45 ou 60 heures entièrement consacrées à la production écrite, elle ne l'est pas dans un cours de langue et littérature de niveau collégial, où la pratique de l'écriture est subordonnée à l'enseignement de la littérature. Dans ce contexte, la méthode de Pépin (2001) demande un investissement de temps trop important. Il nous semble donc plus efficace d'enseigner aux élèves le fonctionnement de la cohérence textuelle plutôt qu'une typologie de ses dysfonctionnements possibles. Il nous semble aussi possible d'apprendre aux élèves à détecter et corriger des problèmes de cohérence dans leurs textes sans qu'ils aient à maîtriser préalablement une classification complexe.

### **2.3.2 Carter-Thomas (2000)**

Les implications didactiques que Carter-Thomas (2000, p.275) tire de sa classification de défauts de cohérence, bien que proposées pour des scripteurs en langue seconde, nous semblent mieux adaptées au contexte collégial :

L'organisation thématique d'un texte et en particulier l'aspect « donné/nouveau » peuvent fort bien recevoir une exploitation pédagogique. Les étudiants pourraient analyser par exemple une partie du texte en fonction des critères de « donné » et de « nouveau », ou repérer et souligner les thèmes des phrases dans un extrait de leur

propre rédaction et en établir un schéma montrant les différents types de progression qui y figurent. L'enseignant les aidera ensuite à interpréter les résultats et à proposer des améliorations dans l'organisation de leur rédaction. Les implications de ce type d'exercice sur un plan théorique simple ainsi que les possibilités d'autocorrection semblent très intéressantes.

La proposition de Carter-Thomas (2000) d'utiliser l'analyse de la progression thématique pour enseigner la cohérence textuelle rejoint celle de Combettes (1983). Il nous semble possible de réaliser des interventions courtes à partir de ces pistes, comme nous l'expliquerons dans la méthodologie.

## **2.4 La révision**

La présentation des différentes composantes de la cohérence textuelle a permis de comprendre que la production d'un texte cohérent est une activité très complexe. Afin de déterminer les mesures adéquates d'aide au scripteur, il convient de comprendre les difficultés particulières que pose l'une des étapes du processus d'écriture, soit la révision. Rappelons, en guise d'introduction, que les travaux de Hayes et Flower (1980) ont été les premiers à proposer un modèle didactique de l'écriture fondé sur les processus. Leur modèle conçoit l'écriture comme une activité reposant sur une séquence d'opérations mentales interactives : la planification, la mise en texte, la révision. Ce modèle a par la suite été revu et amélioré, selon l'importance que les auteurs accordaient aux différentes opérations ou la vision qu'ils avaient de leurs interactions. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux modèles des auteurs qui se sont intéressés à comprendre la révision.

### **2.4.1 Les difficultés liées au sous-processus de la révision**

Hayes, Flowers, Schriver, Stratman, Carey (1987) ont amélioré le modèle de Hayes et Flower (1980) en approfondissant la description du processus de révision. Initiée par la lecture du texte écrit, la révision survient à partir du moment où le lecteur ne lit pas seulement pour comprendre ou évaluer, mais bien pour définir des problèmes, c'est-à-dire détecter des erreurs et les corriger. La révision est donc un processus fondé sur trois actions : la détection de l'erreur, l'établissement du diagnostic et la correction. La réalisation de ces trois actions est nécessaire

pour qu'une amélioration du texte ait lieu, tant sur le plan du style que du contenu. Le diagnostic, qui constitue le point de départ de l'activité de révision, est tributaire d'une définition adéquate du problème d'écriture. L'analyse de ce problème mène le scripteur à se faire une représentation du texte qu'il doit produire. L'activité de révision vise donc à transformer le texte afin de le rendre le plus similaire possible à cette représentation qu'il s'en est faite.

Hayes (1996) conçoit un peu différemment les trois processus de la révision, qu'il identifie plutôt comme 1) le traitement du texte 2) la réflexion 3) la production du texte. Ces trois processus font appel à deux ressources, soit la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Hayes (1996) les représente comme étant subordonnés et contrôlés par le schéma de la tâche du scripteur (soit la représentation qu'il s'en fait, les objectifs qu'il s'est fixés, etc.). Le modèle de Hayes (1996) apporte donc une nuance au but de l'activité de révision, tel qu'identifié par Hayes, Flowers, Schriver, Stratman, Carey (1987) : en plus de la représentation du texte qu'il doit produire, c'est aussi la représentation que le scripteur se fait de la tâche de révision elle-même (c'est-à-dire, quels sont les buts de l'activité de révision) qui influencent la lecture critique, la réflexion et les changements apportés au texte.

Comme on pouvait s'y attendre, les lacunes liées à l'action de détection expliquent en grande partie la présence d'erreurs. Car plus un scripteur est novice, moins il est habile à détecter les problèmes présents dans son texte ou dans le texte d'autrui. À preuve, les scripteurs novices de l'étude de Hayes et al. (1987), à qui on avait présenté un texte de vingt-six phrases, n'ont pu détecter que 36 % des erreurs, contrairement à 58 % pour les scripteurs experts. Bisailon (1991) observe la même chose. Par conséquent, il apparaît logique d'initier le développement de la capacité à réviser par l'enseignement des habiletés nécessaires à la détection des erreurs.

#### **2.4.2 L'enseignement de la révision**

Selon Hayes (2004), la nécessité d'aider les scripteurs à développer leurs habiletés à déceler les problèmes présents dans leur texte est criante. Cependant, la recherche n'a pas, jusqu'ici, offert beaucoup d'outils:

[...] there is surprisingly little research on this issue reported in the literature and currently there does not seem to be a great deal of interest in it. Perhaps the reason is that many believe the problem is already solved, that is, that current methods for teaching text evaluation skills are successful. Unfortunately, they

are not [...] and because they are not, there is a major gap in our knowledge of how to teach revision. (p.17)

Il est vrai que les recherches consacrées aux méthodes d'enseignement des habiletés de révision sont peu nombreuses du côté de l'enseignement de l'anglais langue maternelle. Nous en avons trouvé davantage du côté de l'enseignement du français langue maternelle et de l'anglais langue seconde.

#### **2.4.3. La révision par la tâche**

Pour faciliter la détection des erreurs, Bisailon (1991) propose la mise à distance par le temps ou par la tâche. Des deux méthodes, la seconde présente plus d'intérêt pour le travail en contexte scolaire. Elle définit ainsi cette stratégie : « À partir d'un problème identifié par rapport au genre de texte [...] l'enseignant invite à une relecture dirigée vers l'aspect traité. Toute l'attention est mise sur un seul aspect, ce qui facilite la détection et la correction du problème » (Bisailon, 1991, p. 42). Pour être efficace, il apparaît toutefois essentiel qu'une telle activité de révision soit précédée d'un enseignement des critères propres au type de texte devant être révisé. C'est du moins ce que montrent les résultats de Berg (1999), qui n'a pas observé d'amélioration substantielle dans les écrits révisés sans une activité préalable d'enseignement.

Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) ont expérimenté une façon d'enseigner les caractéristiques textuelles et en ont mesuré l'effet sur la révision de texte. On peut considérer qu'il s'agit d'une forme de mise à distance par la tâche et par le temps, puisque l'attention des élèves lors de la révision de leur texte était centrée sur les critères précis ayant fait l'objet de l'enseignement. Deux séquences didactiques ont été proposées à des élèves de sixième année du primaire (11-12 ans). Pour la première (séquence A), ils ont établi un corpus de textes présentant une structure de base commune. Cette séquence proposait ainsi un enseignement portant sur les critères communs d'un type de texte précis (récit historique et texte explicatif). La deuxième séquence (B) proposait plutôt une variété de textes, permettant une découverte des critères par une opération de comparaison (soit en trouvant ce qui distinguait les textes). Disposant de classes issues de seize écoles genevoises, ils ont constitué trois groupes afin de comparer l'impact de leurs séquences sur l'enseignement du récit historique et du texte explicatif. Pour chaque type de texte, un texte de départ a été rédigé par les trois groupes. Les séquences A et B ont été

administrées à deux groupes différents, et un troisième groupe a reçu un enseignement qualifié de « normal ». En guise de post-test, les six groupes ont réécrit leur texte initial. Les résultats relatifs à certaines caractéristiques textuelles travaillées dans le cadre des séquences ont ensuite été évalués afin de mesurer leur impact sur la version définitive du texte. Globalement, les chercheurs ont constaté que le groupe contrôle n'a procédé qu'à des corrections de surface (lexicales et phrastiques), alors que les groupes expérimentaux des séquences A et B ont effectué des corrections concernant davantage l'organisation des idées et le sens. Les auteurs de l'étude concluent que les deux séquences didactiques ont permis d'améliorer les habiletés des élèves à détecter certains problèmes de leurs textes lors de la révision et à les corriger, quoique de manière différente : les élèves ayant suivi la séquence A modifient davantage leur texte, mais les élèves ayant suivi la séquence B font des changements plus complexes et plus fins. Il est important de considérer que les séquences proposées par Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) reposent sur une démarche inductive, dans la mesure où l'identification de points communs ou divergents des textes proposés dans les deux séquences se fait à travers un processus de questionnement et de tri d'informations

Cette démarche inductive est considérée comme l'un des fondements de l'apprentissage de l'abstraction par Barth (1987). Le chercheur considère que pour apprendre un concept, la première tâche de l'élève est de savoir faire la différence entre ses attributs essentiels et non essentiels. Les exemples positifs et négatifs guident l'élève dans cette tâche. Ils offrent un contraste qui l'oblige à comparer, opération mentale complexe qui mène à l'inférence. Selon Barth (1987, p.121) :

[P]our l'apprentissage d'un concept, l'inférence permet, à partir de plusieurs exemples, de tirer la conclusion que telle combinaison d'attributs pourrait être pertinente. Vérification : est-elle présente dans tous les exemples? En cas d'erreur, on fait une autre inférence et on vérifie à nouveau.

La démarche inductive peut être utilisée dans toutes les disciplines qui demandent l'apprentissage de concepts abstraits pour les élèves. La grammaire, soit le fonctionnement de la langue, en est une; c'est pourquoi Nadeau et Fisher (2006) proposent d'exploiter l'induction à partir d'exemples contrastés pour enseigner la grammaire. Les types de textes étant aussi un concept abstrait pour les élèves, on a vu que la démarche inductive a été bénéfique aux élèves de Rosat, Dolz, Schneuwly (1991).

Les travaux menés par Connor (1996) en L2 s'inspirent aussi d'une démarche similaire de révision par la tâche. Après avoir utilisé l'analyse de la structure thématique (Topical Structure Analysis) comme outil de mesure de la qualité des textes, elle en a tiré un outil de révision pour les élèves. S'appuyant sur les travaux de Lautamatti (1987) et de Witte (1983a), (1983b), elle a développé une procédure permettant aux élèves de réviser la cohérence de leur texte. Il s'agit, pour les élèves, 1) d'identifier les thèmes présents dans la phrase, 2) de déterminer si la phrase constitue avec la précédente une progression linéaire, à thème constant ou à thème dérivé et 3) de schématiser la progression thématique de leur texte. Le diagramme ainsi construit aide les élèves à évaluer et à corriger leur texte. Pour leur permettre d'assimiler cette procédure, des exemples d'essais présentant divers degrés de cohérence sont montrés aux élèves et des méthodes de correction sont suggérées. Les élèves reçoivent aussi de l'aide pour interpréter adéquatement leur propre diagramme. On voit que cette méthode présente deux caractéristiques importantes assurant le succès de l'aide à la révision : enseignement de critères précis assortis d'une procédure, recours à des exemples positifs (textes cohérents) et négatifs (textes présentant des défauts de cohérence). Il est cependant difficile de distinguer l'impact seul de l'enseignement de critères, puisqu'elle a eu aussi recours à un autre type de révision, soit la révision par les pairs.

#### **2.4.4. La révision par les pairs**

Le concept d'apprentissage en collaboration ayant émergé dans les années 80, soit concurremment avec les recherches sur le processus d'écriture, il a été rapidement récupéré dans le domaine de la didactique de l'écriture. Il est en effet apparu comme un bon moyen de s'attaquer aux deux principales difficultés de la révision, soit la nécessité du recul critique et de l'adoption du point de vue du lecteur. En effet, Sommers (1980) a identifié l'habileté de détection comme étant la capacité de voir une incongruité entre l'intention (ce que l'on veut dire) et l'exécution (ce que le texte dit). Ce qui différencie les scripteurs expérimentés de ceux qui le sont moins serait donc leur capacité à se mettre dans la peau du lecteur. Pour faciliter ce recul critique, beaucoup d'expériences menées sur le développement des habiletés de révision ont eu recours à des méthodes d'apprentissage collaboratif : on place ainsi les élèves devant des textes dont l'intention n'est pas connue, c'est-à-dire ceux rédigés par autrui.

Avant de décrire ces expériences, il convient de préciser ce que l'on entend par « apprentissage collaboratif » dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture. Saunders (1989) distingue en effet cinq types d'écriture collaborative. La première, appelée « co-writing », est entièrement collaborative : les élèves planifient, composent, révisent et corrigent en groupe. La seconde, « co-publishing », implique la collaboration lors des processus de planification et de révision. L'activité appelée « co-responding » ne concerne que le diagnostic, et l'activité « co-editing », que la correction des lacunes identifiées. La dernière, appelée « writing-helping », permet le recours aux pairs, mais ne l'impose pas. C'est l'activité de « co-responding », qui utilise le point de vue des pairs pour mener l'activité de révision, qui a été retenue par certains chercheurs (Pepin et Page, 1993; Cusson, 2003; Berg, 1999), non seulement comme une forme d'aide à l'écriture des textes, mais aussi comme une façon de développer les habiletés du scripteur à détecter des erreurs dans son propre texte.

Ainsi, tel que mentionné dans la problématique, Pepin et Pagé (1993) ont entraîné durant tout un trimestre des étudiants de niveau universitaire à repérer des erreurs de cohérence textuelle dans des textes rédigés par des pairs. Regroupés en équipes de trois, ils devaient commenter les textes des autres en repérant systématiquement des défauts de continuité entre les phrases adjacentes et en proposant des corrections possibles. Cet exercice de lecture critique était précédé d'une séance de commentaires faits sur le même modèle et sur plusieurs textes par une personne-ressource. Cette activité préliminaire permettait l'enseignement des critères. Un prétest et un post-test ont été administrés à ce groupe inscrit dans un cours de rédaction française ainsi qu'à un autre, inscrit plutôt dans un cours d'orthographe. Nous avons exprimé dans la problématique nos réserves quant à cette comparaison de groupes nous apparaissant peu comparables. Toutefois, il reste que les étudiants entraînés à la révision ont amélioré au post-test la cohérence de leurs textes. Cette expérience semble donc montrer que l'entraînement au repérage et à la correction des erreurs de cohérence dans les textes des autres a permis aux étudiants d'améliorer leur capacité à mener ces mêmes opérations dans leurs propres textes.

Dans son mémoire de maîtrise, Cusson (2003) a elle aussi eu recours au travail de lecture-critique par les pairs pour améliorer les habiletés de révision de l'ensemble des composantes de la compétence langagière d'un groupe de vingt-sept élèves du collégial. L'encadrement des élèves se faisait par l'utilisation d'une grille d'appréciation, très proche de la grille d'évaluation qu'elle utilisait ensuite pour évaluer les textes des élèves. Puisque les plans-cadres des cours de langue et littérature française du collégial présentent des compétences à

évaluer, mais non des grilles d'évaluation précises, chaque professeur construit la sienne. Cusson (2003) a donc utilisé sa propre grille pour évaluer la qualité des productions écrites du post test. Elle a également appuyé sa recherche de trois entrevues pendant lesquelles certains sujets ont procédé à une activité verbale de correction de textes produits par l'un de leurs coéquipiers au moyen des grilles d'appréciation. La comparaison des résultats obtenus lors du pré-test et du post-test par ses sujets montre une amélioration plus ou moins significative de leurs compétences textuelles et discursives. Les entrevues ont aussi permis à Cusson (2003) de confirmer l'impact positif qu'a eu auprès des élèves cet entraînement à la révision. Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, ces résultats ne reposent que sur la performance d'un seul groupe et ne sont pas appuyés par une comparaison avec un groupe témoin. De plus, ils ne permettent pas de distinguer l'effet de l'usage d'une grille de celui de l'activité de collaboration.

L'étude de Berg (1999) évalue un peu plus précisément l'impact de l'entraînement à la révision des écrits. Elle porte sur quatre groupes étudiants d'anglais langue seconde et s'est échelonnée sur deux trimestres. Lors du premier trimestre, le groupe intermédiaire a été entraîné à commenter les écrits des pairs selon une démarche très détaillée. Le sens de cette activité a été expliqué, des exemples ont été distribués, le type de discours devant être utilisé a été précisé, etc. L'autre groupe (de niveau avancé) a participé au même nombre d'activités de lecture-critique, mais sans y avoir été entraîné comme l'autre groupe. Sur les onze activités de préparation à la lecture critique auxquels avait été soumis l'autre groupe, ils n'en ont suivi que deux. À la session suivante, la même démarche a été reproduite, mais cette fois, c'est le groupe avancé qui a été entraîné, et non le groupe intermédiaire. Les résultats de l'expérimentation montrent que quel que soit le niveau, les groupes ayant été entraînés à l'activité de lecture-critique ont amélioré de manière beaucoup plus significative la qualité du contenu des écrits rédigés en guise de prétest. Cette amélioration, calculée à l'aide du test TWE (Test of Written English), est en moyenne de 2,5 points sur une échelle de 19 pour le groupe entraîné, alors qu'elle n'est que de 0,59 pour le groupe non entraîné. Donc, ce qui ressort, c'est que la simple pratique de la lecture critique entre pairs, sans enseignement préalable de critères, ne donne que peu de résultats. Cependant, Berg (1999) indique elle-même les limites de sa recherche, soit l'impossibilité de distinguer si cette amélioration des habiletés de révision est le résultat de l'entraînement seul ou des activités combinées de l'entraînement et de la lecture-critique.



Ainsi, ces trois recherches montrent que le recours au point de vue des pairs peut favoriser une amélioration significative des habiletés de révision des élèves dans leurs propres textes. On remarque toutefois que cette activité était toujours encadrée de manière précise, soit par l'emploi de grilles ou de critères précis; sans enseignement préalable, elle est beaucoup moins efficace, comme le montre Berg (1999).

Les avantages de cette approche sont clairs : comme il est plus facile de percevoir les lacunes dans les textes d'autrui que dans les siens, l'activité de lecture-critique exercée sur les écrits des pairs permet de développer des habiletés de détection, de diagnostic et de correction plus avancées, en partie transférables ensuite dans les propres textes du scripteur. Dans la réalité, toutefois, l'organisation de telles activités de collaboration est complexe, car elle nécessite un encadrement adéquat. Au collégial, particulièrement, le nombre d'heures d'absence des élèves toujours en hausse complexifie la planification et le suivi d'activités s'étalant sur plus d'une période de cours. En effet, un enseignement adéquat et approfondi de critères peut difficilement avoir lieu au cours de la même période que l'exercice de lecture-critique. Ce sont deux activités demandant un temps qui dépasse les deux blocs de cinquante minutes qui composent les périodes de cours au collégial. De plus, les groupes de plus de trente étudiants ne sont pas rares; il devient alors difficile pour l'enseignant de superviser adéquatement le travail de plus de quinze dyades. En raison de ces difficultés, il serait intéressant de mieux distinguer (que ne l'ont fait jusqu'ici les recherches menées sur la révision par les pairs) l'impact de cette activité et celui de la révision par la tâche, à laquelle était combinées les activités de collaboration.

Ainsi, puisque les recherches portant sur le recours au point de vue des pairs comme aide à la révision ont montré que cette activité nécessite un encadrement particulier et un enseignement adéquat des critères de révision, nous croyons que cet enseignement devrait s'inspirer des travaux de Barth (1987), des expérimentations réussies de Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) et des propositions de Connor (1996). La combinaison de l'enseignement de critères relatifs aux types de texte et du recours aux exemples positifs et négatifs entre les séances d'écriture et de réécriture semble prometteuse. D'abord, elle est simple à organiser et peut se dérouler à l'intérieur d'un laps de temps assez court. Aussi, elle s'applique particulièrement bien à l'enseignement de la cohérence textuelle, qui peut être considérée comme une notion encore assez abstraite au collégial. Enfin, Connor (1996) ayant noté que les élèves appréciaient la procédure et qu'elle permettait d'observer de réels progrès dans leurs habiletés de rédaction, il nous semble judicieux de nous en inspirer pour des élèves de LI.

## 2.5 Les questions de recherche

Dans la problématique, nous avons exposé les raisons nous permettant de croire que près de la moitié des élèves de niveau collégial ont une faible maîtrise de la cohérence microstructurale. L'importance de cette composante dans le degré de lisibilité d'un texte nous semblait justifier une intervention. Après avoir passé en revue dans le cadre théorique diverses définitions de la cohérence textuelle, soit celles de Hasan (1984), de Charolles (1978), de Combettes (1983) et de Pepin (2001), il semble clair que la progression thématique constitue la notion-clé permettant la réussite de la cohérence microstructurale; elle est absente du matériel pédagogique et doit donc être expérimentée dans le cadre de cette recherche.

Pour mesurer les bénéfices potentiels de l'enseignement de la progression thématique, il convient de disposer d'une grille permettant d'analyser les défauts de cohérence présents dans les textes d'élèves de niveau collégial. Des deux classifications présentées (Pepin, 2001 et Carter-Thomas, 2000), celle de Carter-Thomas (2000) semble convenir le mieux puisqu'elle est fondée sur l'analyse de la structure thématique des textes.

Les expérimentations réussies d'enseignement de la révision par la mise à distance par la tâche (Rosat, Dolz, Schneuwly, 1991; Connor, 1996) montrent la nécessité d'un enseignement préalable de critères selon une méthode contrastive. Les expérimentations menées par Pepin et Page (1993), Cusson (2003), Berg (1999) montrent les bénéfices de la mise à distance par les pairs, mais sans les distinguer de l'impact de la mise à distance par la tâche (puisque l'activité de collaboration était toujours précédée d'un enseignement de critères de révision). Considérant que l'organisation d'activités de collaboration entre pairs présente quelques défis au collégial, il y a lieu de mieux distinguer l'effet des deux types de révision (par la tâche et par les pairs).

Ainsi, considérant les propositions de Combettes (1983) et Carter-Thomas (2000) d'utiliser l'analyse de la progression thématique pour enseigner la cohérence textuelle, de même que les résultats positifs obtenus par Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) auprès d'élèves de niveau primaire grâce à l'enseignement de critères fondé sur une méthode contrastive et ceux obtenus par Connor (1996) auprès d'élèves en anglais langue seconde grâce à l'enseignement de la révision par le biais de l'analyse thématique, on peut se poser la question suivante :

1) L'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise-t-il significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial?

Ensuite, considérant que Pepin et Pagé (1993), Cusson (2003) et Berg (1999) n'ont pas distingué l'effet d'un entraînement à la révision par la mise à distance par la tâche (enseignement de critères) et la mise à distance par les pairs (exercice de lecture-critique), on peut se poser la question suivante:

2) l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs favorise-t-il davantage l'amélioration des élèves que le seul enseignement de la progression thématique?

Enfin, pour approfondir l'analyse de l'impact de l'intervention et considérant que Carter-Thomas (2000) propose une classification des défauts de cohérence issue d'une analyse de textes rédigés en langue seconde par des adultes scolarisés, il est intéressant de se demander ce qui suit:

3) quels défauts de cohérence retrouve-t-on dans les textes d'élèves de niveau collégial? Plus précisément:

- a) quels défauts de cohérence retrouve-t-on dans les textes avant l'intervention?
- b) lesquels retrouve-t-on après l'intervention?

Dans le prochain chapitre du mémoire, nous expliquerons la méthodologie qui nous permettra de répondre à ces questions de recherche.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Pour répondre aux questions énoncées à la suite à l'élaboration du cadre théorique, nous avons mené une recherche de type expérimental. Selon la typologie de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, et Ropé (1989), ce type de recherche permet d'identifier des relations causales entre des variables. Il correspond aux objectifs de ce mémoire, puisque nous nous interrogeons sur l'efficacité d'une méthode d'enseignement de la cohérence microstructurelle et de méthodes différentes de révision de cet aspect. Une recherche de type expérimental permettra de déterminer si ces méthodes ont un effet sur la performance des élèves sur le plan de la cohérence textuelle, puisqu'elle sera mesurée auprès de groupes expérimentaux et témoin avant et après l'intervention.

Nous décrirons dans ce chapitre l'expérimentation menée auprès de trois groupes d'élèves de niveau collégial. Leurs caractéristiques seront présentées plus en détails dans la section 3.1. Les productions écrites de ces élèves ont été recueillies à trois reprises : avant l'enseignement de la progression thématique, après une première séance d'enseignement et après une seconde. L'habileté initiale des élèves a été évaluée en établissant le nombre de phrases réussies sur le plan de la progression thématique. Nous avons utilisé la même méthode pour évaluer les deux productions écrites suivantes. Ces trois évaluations nous ont permis de comparer les résultats obtenus par les élèves des trois groupes, afin de cerner les effets de la méthode d'enseignement utilisée dans les groupes expérimentaux et de les comparer avec ceux d'un groupe témoin. Cette comparaison permettra aussi de distinguer l'effet des deux méthodes de révision utilisées dans les groupes expérimentaux. C'est ce que nous exposerons en détail dans les sections 3.3 et 3.4 du chapitre, qui portent sur le déroulement de la prise de données et la méthode d'analyse quantitative. Une analyse qualitative de certains défauts de cohérence étant nécessaire pour répondre à la troisième question de recherche, la section 3.5 présentera la méthode utilisée pour le classement des défauts de cohérence.

### 3.1 Les caractéristiques des sujets

Les sujets choisis pour cette expérimentation étaient des élèves inscrits dans un collège de l'île de Montréal qui offre à la fois des programmes de formation techniques et pré-universitaires. Comme ce collège offre des programmes techniques exclusifs, il accueille des élèves qui ont réussi leur secondaire avec une forte moyenne. Ce n'est pas nécessairement le cas dans les programmes pré-universitaires, qui accueille des élèves plutôt faibles, comme le prouvent les nombreuses mesures d'aide à la réussite mises en place à ce collège<sup>2</sup>. De plus, la situation géographique du collège le rend populaire auprès de diverses communautés culturelles. Un nombre important de ces élèves ont donc le français comme langue seconde.

La méthode d'enseignement de la progression thématique a été expérimentée dans des groupes du deuxième cours de la séquence des quatre cours de langue et littérature au programme, soit le cours *Littérature et imaginaire* (601-102). Ce cours est suivi par tous les élèves du collège à la deuxième session. Un avantage de cette situation est que le court texte servant à recueillir les données, soit une introduction de dissertation, n'est pas complètement nouveau pour les élèves. Dans sa forme et son contenu, il ressemble beaucoup à l'introduction de l'analyse littéraire que les élèves apprennent à rédiger dans le premier cours de la séquence, soit *Écriture et littérature* (601-101). Comme il s'agissait de comparer les effets d'une méthode d'enseignement de la cohérence microstructurale, il est apparu judicieux de s'assurer que les sujets aient tous déjà une certaine connaissance du contenu demandé. Cette connaissance garantissait qu'un texte de ce genre pourrait bel et bien être produit lors du pré-test. Les élèves sont également plus réceptifs à l'enseignement de la progression thématique, qu'ils perçoivent comme une façon d'améliorer leur texte, une fois les éléments de contenu maîtrisés.

Trois groupes de *Littérature et imaginaire* (601-102) ont donc été choisis pour mener l'expérience. Le nombre d'élèves inscrits au début de la session était de 98 dans l'ensemble des groupes, soit 28 dans le groupe 1, 36 dans le groupe 2 et 34 dans le groupe 3. Comme l'expérimentation se déroulait en deux étapes (une première période d'enseignement ayant lieu à la septième semaine du semestre et une autre à la douzième) et que trois textes produits à des

---

<sup>2</sup> Le collège offre par exemple un cours de *Mise à niveau en français* (601-004) jumelé au cours d'*Écriture et littérature* (601-101), auquel sont inscrits d'office les élèves jugés à risque élevé d'échec. À l'automne 2009, sur 38 groupes de 601-101, 14 étaient jumelés au cours de *Mise à niveau*.

moments différents servaient de données, seuls les 78 élèves présents à ces cinq dates (soit lors des deux périodes d'enseignement, au pré-test ainsi qu'aux deux post-tests) ont été retenus. Cette mesure semblait nécessaire pour créer une certaine homogénéité dans les groupes et pour bien mesurer les effets de la méthode d'enseignement et des méthodes de révision. Il a fallu retirer également les textes des 17 élèves dont l'introduction était manquante à l'une des trois productions écrites. Enfin, les textes des deux élèves ayant refusé de donner leur consentement à l'utilisation de leurs textes ont également été rejetés. L'échantillon final se compose donc de 14 élèves dans le groupe 1, de 23 élèves dans le groupe 2 et de 22 élèves dans le groupe 3. Au total, on compte 28 filles et 31 garçons, pour un total de 37 sujets expérimentaux et 22 témoins. Les tests statistiques effectués lors du prétest (exposés en détail dans la section 4.1.1) ont permis de déterminer qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin pour ce qui a trait à la progression thématique.

Nous ne disposons pas d'autres renseignements sur le profil des élèves. Tel que mentionné précédemment, le caractère multiethnique de la population fréquentant le collège permet seulement d'assumer qu'un certain nombre d'entre eux n'ont pas le français comme langue maternelle. De même, le pourcentage élevé d'élèves bénéficiant de mesures d'aide en français dans ce collège permet de croire que certains ont dû suivre un cours de *Mise à niveau* à la session précédente. Il s'agit donc de trois groupes naturels assez hétérogènes.

### **3.2 Les instruments utilisés lors de l'expérimentation**

Selon Gagné et al. (1989), une recherche de type expérimental doit présenter un environnement contrôlé afin de limiter l'impact de variables autres que celles dont on cherche à mesurer l'effet. Pour cette raison, le même matériel de départ a été utilisé dans chacun des trois groupes (soit le même exemple de texte réussi sur le plan de la progression thématique). Dans les deux groupes expérimentaux, ce matériel a été enrichi en y ajoutant un exemple de texte où la progression thématique n'était pas réussie et des consignes visant à faire observer les critères de cohérence microstructurelle. Nous présenterons plus en détails dans les sections suivantes le déroulement des séances d'enseignement dans les trois groupes et les caractéristiques du matériel employé.

### 3.2.1 Séances d'enseignement

Le calendrier du déroulement des séances d'enseignement, ainsi que le temps consacré à l'enseignement de la cohérence dans une introduction, a été le même pour les trois groupes (voir tableau 3.1). Les séances faisaient toujours suite à une évaluation où les élèves avaient produit un texte; ce texte servait de matériel pour l'exercice pratique des notions de cohérence enseignées. Les textes réécrits au cours des activités n'ont pas été recueillis pour fins d'analyse. De nouvelles introductions rédigées trois semaines après chacune des interventions ont plutôt servi à mesurer l'impact (et à déterminer si cet impact était durable).

**Tableau 3.1**  
**Design experimental**

Semaine 5	Prétest	Rédaction d'une dissertation explicative Données recueillies: introduction de dissertation explicative
Semaine 7	Intervention 1	Séance d'enseignement de la cohérence textuelle dans l'introduction suivie d'un exercice de réécriture de l'introduction rédigée à la semaine 5 (méthodes expérimentales dans deux groupes et méthode traditionnelle dans le groupe témoin)
Semaine 10	Post-test 1	Rédaction d'une dissertation explicative Données recueillies: introduction de dissertation explicative
Semaine 12	Intervention 2	Séance d'enseignement de la cohérence textuelle dans la conclusion suivie d'un exercice de réécriture de la conclusion rédigée à la semaine 10 (méthodes expérimentales dans deux groupes et méthode traditionnelle dans un groupe)
Semaine 15	Post-test 2	Rédaction d'une dissertation explicative Données recueillies: introduction de dissertation explicative

On trouvera à l'annexe II une description précise du déroulement des deux séances dans les trois groupes, assortie du matériel utilisé et des consignes pour les élèves et l'enseignant. Le tableau 3.2 en présente néanmoins un résumé.

**Tableau 3.2**  
**Résumé du déroulement des interventions 1 et 2 dans les groupes expérimentaux**

Première partie de la leçon : introduction (identique pour les trois groupes)		
<ul style="list-style-type: none"><li>Introduction à l'importance de la cohérence textuelle (Durée : 10 minutes)</li></ul>		
Deuxième partie de la leçon : enseignement de la cohérence dans l'introduction		
Groupes 1 et 2 (expérimentaux)	Groupe 3 (témoin)	
<ul style="list-style-type: none"><li>Enseignement de la progression thématique à l'aide d'une méthode contrastive appliquée à deux exemples d'introduction (semaine 7) ou de conclusion (semaine 12). Il s'agit, à chaque fois, d'analyser la progression thématique dans un exemple réussi et dans un autre « à retravailler », car présentant des défauts de ce type. (Durée : 20 minutes)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Enseignement de la cohérence textuelle à l'aide d'un exposé magistral de l'enseignante commentant un exemple réussi d'introduction (semaine 7) ou de conclusion (semaine 12) (Durée : 10 minutes)</li><li>Écriture collective d'une nouvelle introduction (par l'enseignante, selon les suggestions du groupe) (Durée : 30 minutes)</li></ul>	
Troisième partie de la leçon : activité de réécriture		
Groupe 1 (exercice individuel)	Groupe 2 (lecture-critique par les pairs)	Groupe 3 (méthode traditionnelle)
<ul style="list-style-type: none"><li>Réécriture et correction en groupe de l'exemple à retravailler présenté lors de la première partie de la leçon pour y corriger les défauts de progression thématique (Durée : 40 minutes)</li><li>Révision individuelle, par les élèves, du texte rédigé à la semaine 5 (introduction) ou à la semaine 7 (conclusion) afin d'y détecter des</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Lecture-critique, par les élèves, du texte rédigé par un pair à la semaine 5 (introduction) ou à la semaine 7 (conclusion) afin d'y détecter des défauts de progression thématique (Durée : 20 minutes)</li><li>Les élèves donnent et reçoivent leurs commentaires (Durée : 30 minutes)</li><li>Réécriture, par les élèves,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Réécriture, par les élèves, du texte rédigé à la semaine 5 (introduction) ou à la semaine 7 (conclusion) (Durée : 20 minutes)</li><li>Correction en groupe de textes réécrits (Durée : 30 minutes)</li></ul>



défauts de progression thématique (Durée : 10 minutes) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réécriture, par les élèves, de leur texte (Durée : 20 minutes)</li> </ul>	de leur texte (Durée : 20 minutes)	
<b>Durée totale : 100 minutes</b>	<b>Durée totale : 100 minutes</b>	<b>Durée totale : 100 minutes</b>

Afin d'éliminer le plus grand nombre de variables pouvant influencer l'amélioration des habiletés des élèves à rédiger des textes cohérents (autre que la méthode d'enseignement de la progression thématique et les méthodes de révision qui nous intéressent) il aurait été souhaitable que les séances se déroulent dans trois groupes ayant le même enseignant. Comme la distribution de la tâche lors de la session où s'est déroulée l'expérimentation ne rendait pas cela possible, les séances d'enseignement expérimental ont été menées dans nos deux groupes de *Littérature et imaginaire*. L'expérimentatrice du groupe témoin était une collègue avec qui nous avons travaillé en étroite collaboration. Le contenu du cours, le déroulement détaillé de chaque séance et les exercices étaient donc issus d'un travail commun de planification, réduisant au minimum les différences entre les trois groupes quant au contenu et à l'organisation du cours. De plus, une structure de déroulement de séance très similaire a été construite pour tous les groupes. Comme il était souhaitable d'éliminer les seuls effets positifs d'un enseignement de l'écriture (quelle que soit sa forme), les mêmes textes modèles ont été présentés dans tous les groupes, et la même structure a été utilisée pour la construction des deux séances (celle sur l'introduction à la semaine 7 et celle sur la conclusion à la semaine 12), de façon à favoriser un renforcement des notions enseignées. Les élèves du groupe témoin ont reçu une séance d'enseignement traditionnelle d'une durée équivalente à celle offerte aux élèves des groupes expérimentaux. Cette séance était constituée d'un enseignement magistral des éléments devant composer le contenu d'une introduction (semaine 7) et d'une conclusion (semaine 12), de l'observation d'un modèle à suivre et d'une rédaction collective d'une nouvelle introduction (l'enseignante recueillant les suggestions de la classe et rédigeant au fur et à mesure le texte au tableau). Bien que cet exercice, souhaité par l'expérimentatrice du groupe témoin, ne soit pas tout à fait traditionnel (dans la mesure où tous les enseignants ne s'y risquent pas, car il demande une certaine habileté d'improvisation), il reste que cette séquence reproduisait bien les principales lacunes observées

dans les manuels de méthodologie du niveau collégial : présentation d'un exemple réussi, insistance sur les procédés de reprise mais non sur la façon de les organiser. Comme celle des groupes expérimentaux, la séance d'enseignement du groupe témoin se terminait par un exercice de réécriture, par les élèves, du texte rédigé lors du prétest ou du post-test 1.

Rappelons que nous cherchions aussi à distinguer l'impact de la mise à distance par la tâche de celui de la mise à distance par les pairs, ce que n'ont pas fait les recherches qui ont observé un effet positif de cette méthode (Pepin et Pagé, 1993; Cusson, 2003; Berg, 1999). Pour cette raison, nous avons présenté aux deux groupes expérimentaux un enseignement rigoureusement identique des critères de cohérence microstructurelle fondé sur l'analyse de la progression thématique et s'appuyant sur une approche contrastive (exemple à suivre/exemple à retravailler). Dans la troisième partie, le groupe expérimental 1 s'est vu proposer un exercice individuel de réécriture/correction du texte problématique présenté lors de l'enseignement de critères. Le groupe expérimental 2 s'est plutôt livré à un exercice de lecture-critique par les pairs de l'introduction rédigée lors du prétest ou de la conclusion rédigée lors du post-test 1. Au terme de cet exercice, les élèves des deux groupes ont été invités à réviser le texte rédigé lors de l'évaluation précédente (l'introduction rédigée à la semaine 5 lors de l'intervention 1 ou la conclusion rédigée à la semaine 10 lors de l'intervention 2), dans le but d'en améliorer la cohérence. La comparaison des résultats de ces deux groupes nous permettra de distinguer l'effet spécifique de l'exercice de révision par les pairs de celui de l'enseignement de critères de révision.

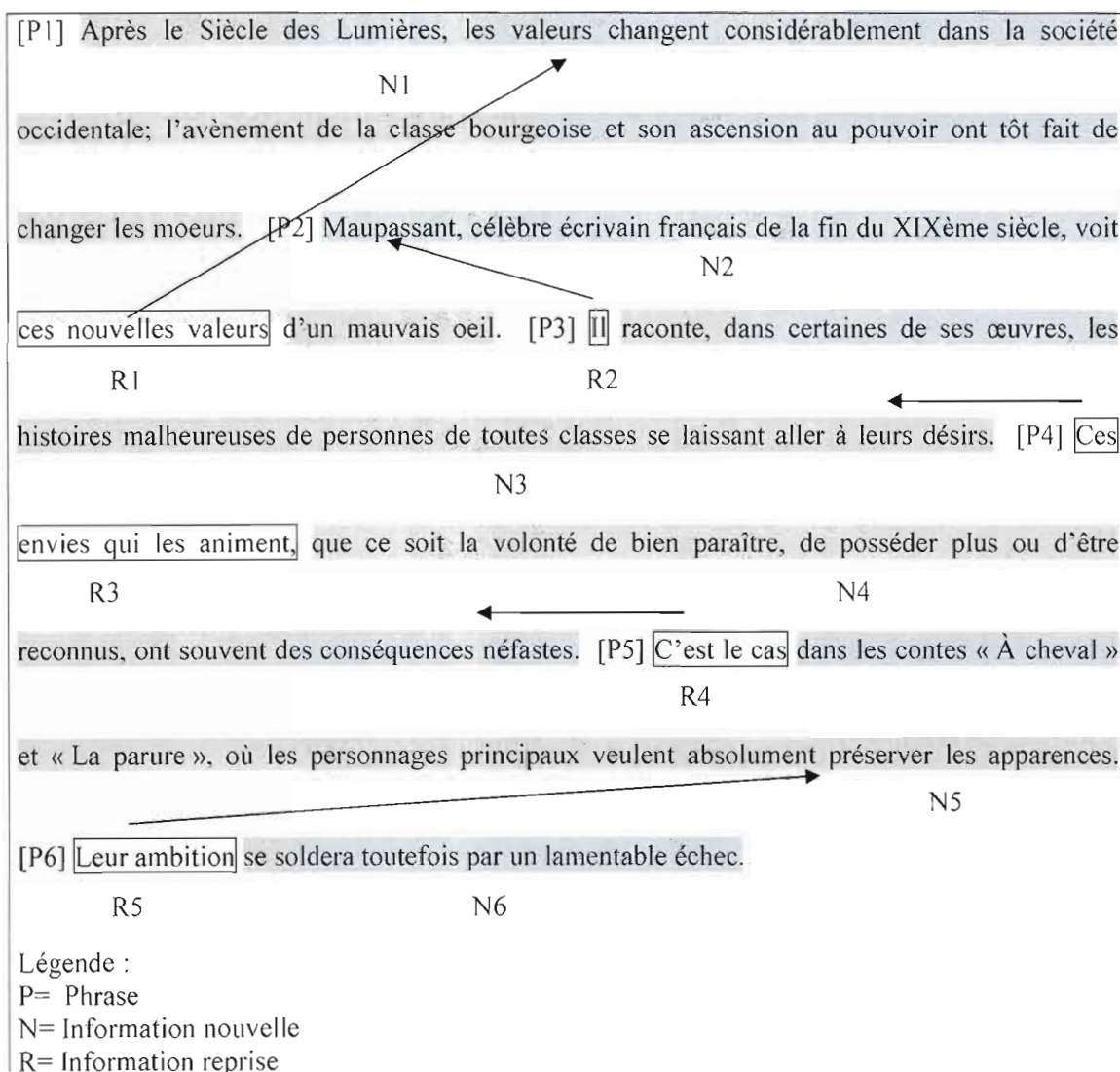
### **3.2.2 Matériel utilisé pour l'enseignement de la progression thématique**

La première partie de chaque séance visait, dans les groupes expérimentaux, l'enseignement de critères précis de cohérence microstructurelle. Tel que montré dans notre cadre théorique, les travaux de Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) et de Connor (1996) permettent de croire qu'il faut combiner l'enseignement de critères relatifs aux types de texte (c'est-à-dire, dans le cas l'introduction et de l'ouverture d'une conclusion de dissertation explicative, le respect d'une progression thématique linéaire) à une méthode contrastive telle proposée par Barth (1987), soit le recours aux exemples positifs et négatifs.

Lors de la première séance, deux introductions de dissertation explicative ont été proposées aux élèves des groupes expérimentaux: la première constituait un exemple réussi de progression thématique alors que la seconde présentait des erreurs à éviter. On trouvera ces documents à l'annexe II; c'est plutôt le corrigé préparé à l'intention de l'enseignante, qui décrit mieux les caractéristiques de ces textes sur le plan de la progression thématique, qui est présenté dans la figure 3.1.

L'exemple à suivre présenté lors de l'intervention 1 est une introduction qui présente une progression linéaire, telle que définie par Combettes (1983). Chacune des phrases (à l'exception de la première) présente une information nouvelle (identifiée par N) et une information reprise (identifiée par R), issue du thème de la phrase précédente.

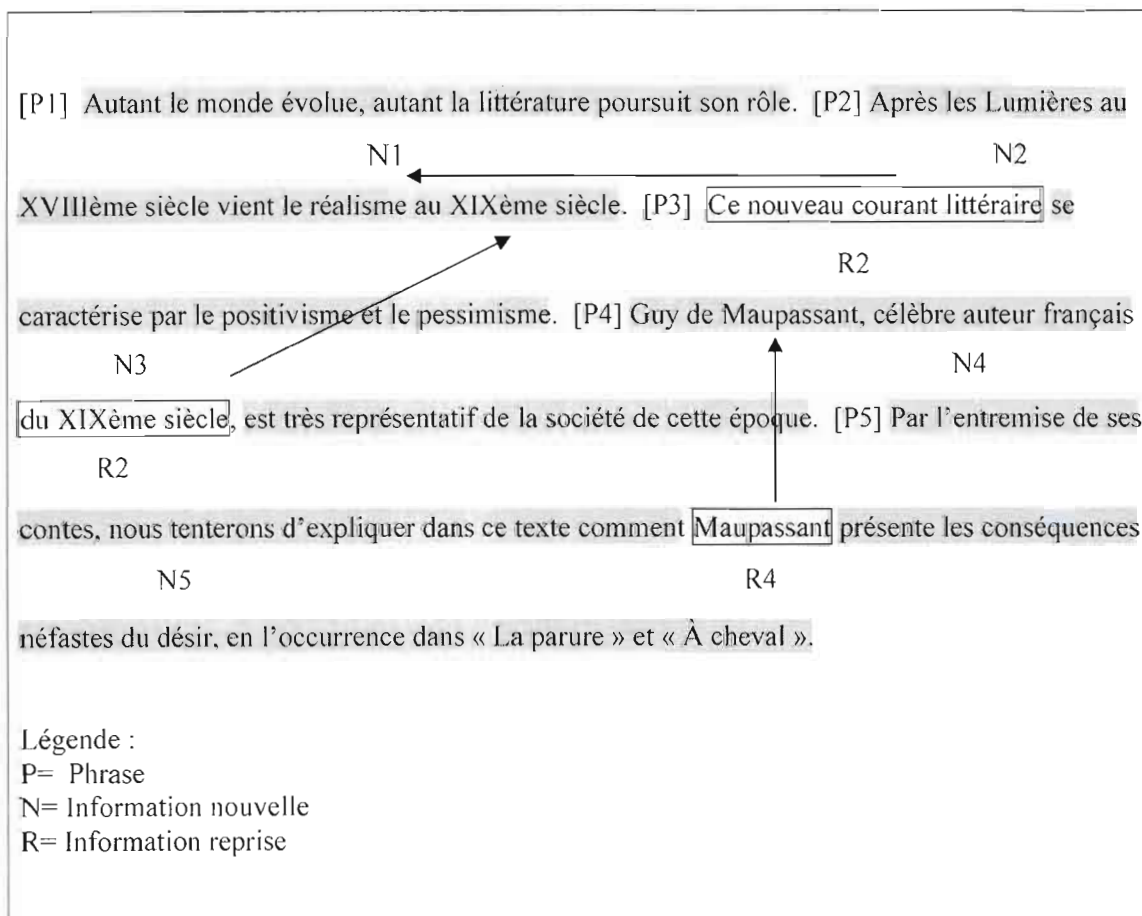
**Figure 3.1**  
**Exemple d'introduction réussie rédigée par un élève et présentée aux trois groupes**



Cette introduction a aussi été utilisée dans le groupe témoin; toutefois, elle n'était pas assortie de questions d'observation de la progression thématique à l'intention des élèves. L'enseignante a commenté le contenu et la structure de ce texte de la même façon que dans le matériel didactique traditionnel, c'est-à-dire sans faire ressortir la progression thématique comme critère précis de cohérence microstructurale. Il s'agissait donc d'un enseignement fondé sur l'observation d'un modèle réussi que l'élève tenterait de reproduire.

Dans l'exemple non réussi d'introduction travaillé avec les élèves des groupes expérimentaux, certaines des phrases de l'introduction présentent bien une information reprise, mais dont la source ne se trouve pas dans la phrase qui la précède de manière immédiate. On retrouve cet exemple dans la figure 3.2 :

**Figure 3.2**  
**Exemple d'introduction non réussie rédigé par un élève et présenté aux deux groupes expérimentaux**



Le tableau 3.3 présente un relevé des erreurs de cohérence textuelle que l'on retrouve dans ce texte selon la classification de Carter-Thomas (2000). Comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, cette classification semble la meilleure puisqu'elle est issue de l'analyse de la structure thématique des textes, propose un regroupement par causes communes d'erreur et tient compte aussi des exigences relatives au genre de texte. Nous verrons aussi, dans la section 3.5.2, que cette classification convient bien à l'analyse des défauts observés dans notre corpus d'introductions rédigées par les élèves.

**Tableau 3.3**

**Analyse des défauts du texte à retravailler présenté lors de l'intervention 1 aux groupes expérimentaux selon la classification de Carter-Thomas (2000)**

Type d'erreurs	Défauts observés dans le texte
I. Ruptures et maladresses au niveau de l'organisation thématique	
<p>1.1 Difficulté dans l'identification des thèmes (Cette catégorie regroupe les problèmes qui découlent d'une rupture relative au partage des connaissances entre le scripteur et le lecteur).</p> <p><i>1.1.1. Connaissances non partagées</i> (Oubli du scripteur de fournir certaines informations essentielles à la compréhension de l'élément introduit ou mauvaise évaluation des connaissances du lecteur)</p> <p><i>1.1.3 Introduction d'un thème nouveau</i> (Absence d'un connecteur pour annoncer un changement de thème, ou introduction d'un nouveau thème que le reste du développement ne rend pas prévisible.)</p>	<p><i>1.1.1 [P1] Autant le monde évolue, autant la littérature poursuit son rôle. <u>Après les Lumières au XVIIIème siècle vient le réalisme au XIXème siècle.</u></i> Le scripteur prend pour acquis que le lecteur sait que les Lumières et le réalisme sont des courants littéraires. Il y a une certaine rupture créée entre la première phrase et la seconde.</p> <p><i>1.1.3 [P3] Ce nouveau courant littéraire se caractérise par le positivisme et le pessimisme. <u>Guy de Maupassant, célèbre auteur français du XIXème siècle, est très représentatif de la société de cette époque.</u></i> Dans la phrase précédente, le scripteur décrit les caractéristiques d'un courant littéraire, le réalisme. Le lecteur s'attend à ce qu'il approfondisse dans la phrase suivante les deux caractéristiques annoncées, soit « le positivisme » et « le pessimisme ». Or, il se met à nous parler plutôt d'un auteur, sans expliquer</p>

	son lien avec le réalisme ou les caractéristiques mentionnées. Il y a donc changement de thème.
--	---

## 2. Analyse thématique et genre de texte

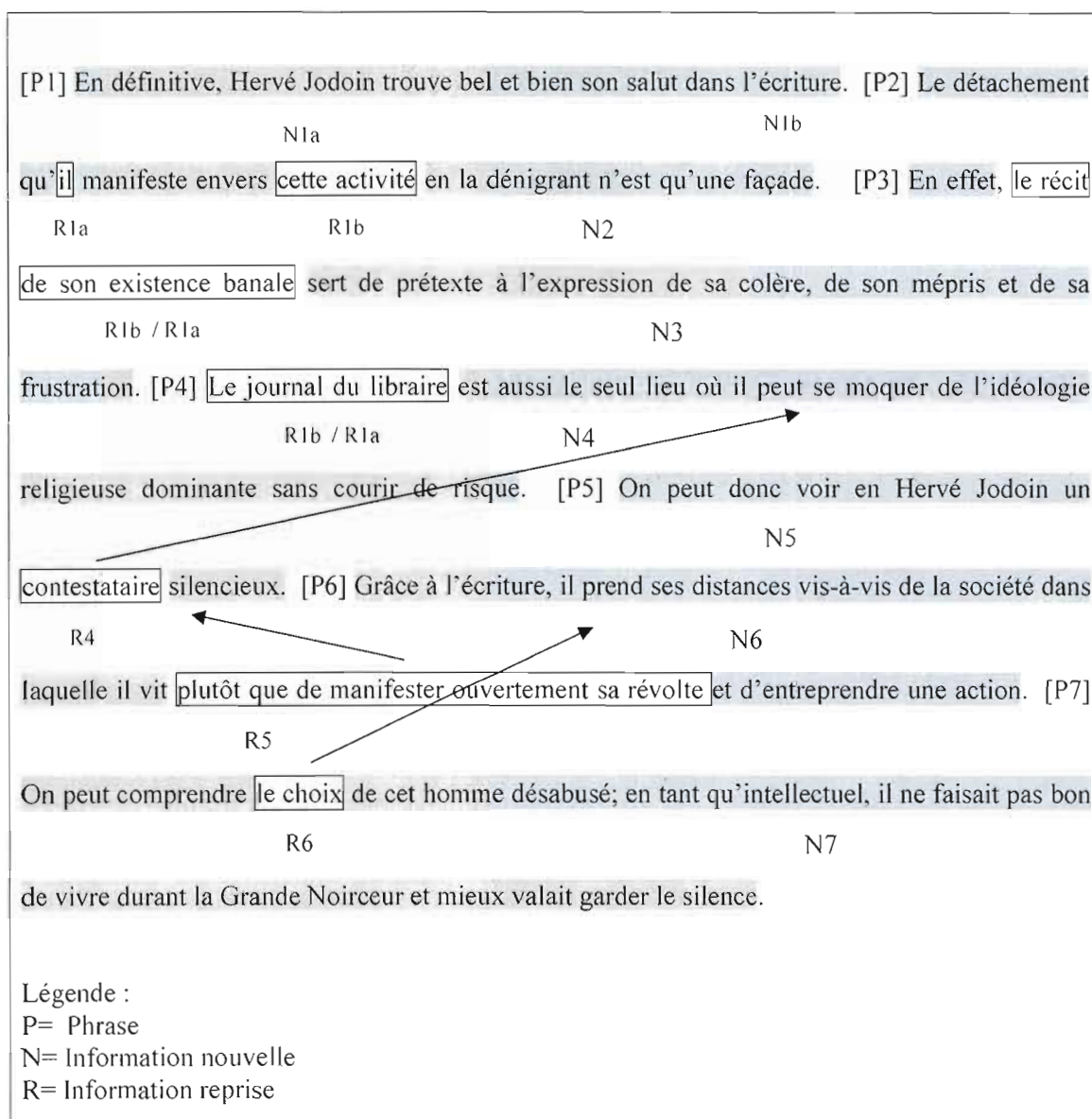
2.1. Choix de thèmes et genre de texte (Cette catégorie regroupe les erreurs liées à la non-conformité aux exigences du type de texte rédigé)	
2.1.1 <i>Thèmes trop personnels</i> (Manque de prise en compte des contraintes de la communication écrite; manque de précision dans la référence aux éléments thématiques)	2.1.1. [P4] <i>Guy de Maupassant, célèbre auteur français du XIX<sup>ème</sup> siècle, est très représentatif de la société de cette époque. Par l'entremise de ses contes, nous tenterons d'expliquer dans ce texte comment Maupassant présente les conséquences néfastes du désir, en l'occurrence dans « La parure » et « À cheval ».</i> L'arrivée du « nous » est brutale; on s'attendrait à ce que l'auteur nous parle de Maupassant ou encore qu'il conserve la forme passive employée jusqu'ici.
2.1.2. <i>Thèmes insuffisamment précisés</i>	2.1.2. [P5] <i>Guy de Maupassant, célèbre auteur français du XIX<sup>ème</sup> siècle, est très représentatif de la société de cette époque. Par l'entremise de ses contes, nous tenterons d'expliquer dans ce texte comment Maupassant présente les conséquences néfastes du désir, en l'occurrence dans « La parure » et « À cheval ».</i> Qu'est-ce au juste que « ce texte »? Celui que l'enseignante a entre les mains?

Lors de la deuxième séance, un exemple de conclusion réussie et un autre qui ne l'était pas ont de même été présentés. Bien que cette séance ne fasse pas partie du design expérimental, elle visait le renforcement de la notion enseignée. Le texte choisi comme exemple positif (figure 3.3) présentait donc une progression thématique conforme aux attentes du genre de texte. La portion de la conclusion qui dresse un bilan des idées développées dans la dissertation répond à une progression à thème constant, alors que l'ouverture est construite de façon linéaire. C'est ainsi que les trois phrases du bilan (P2, P3 et P4) reprennent à la fois l'information N1a (personnage) et N1b (thème). On retrouve ensuite dès la première phrase de l'ouverture (P5) une reprise d'information (R4) issue de la phrase précédente. Les deux phrases suivantes (P6 et P7) présentent une information reprise de la phrase précédente (R5 et R6). La progression linéaire est



donc bien respectée. Afin de renforcer les habiletés développées lors de l'intervention 1, cette structure thématique a été analysée dans les groupes expérimentaux. Dans le groupe témoin, l'enseignante a fait ressortir la présence de liens, mais sans en expliquer la mécanique précise.

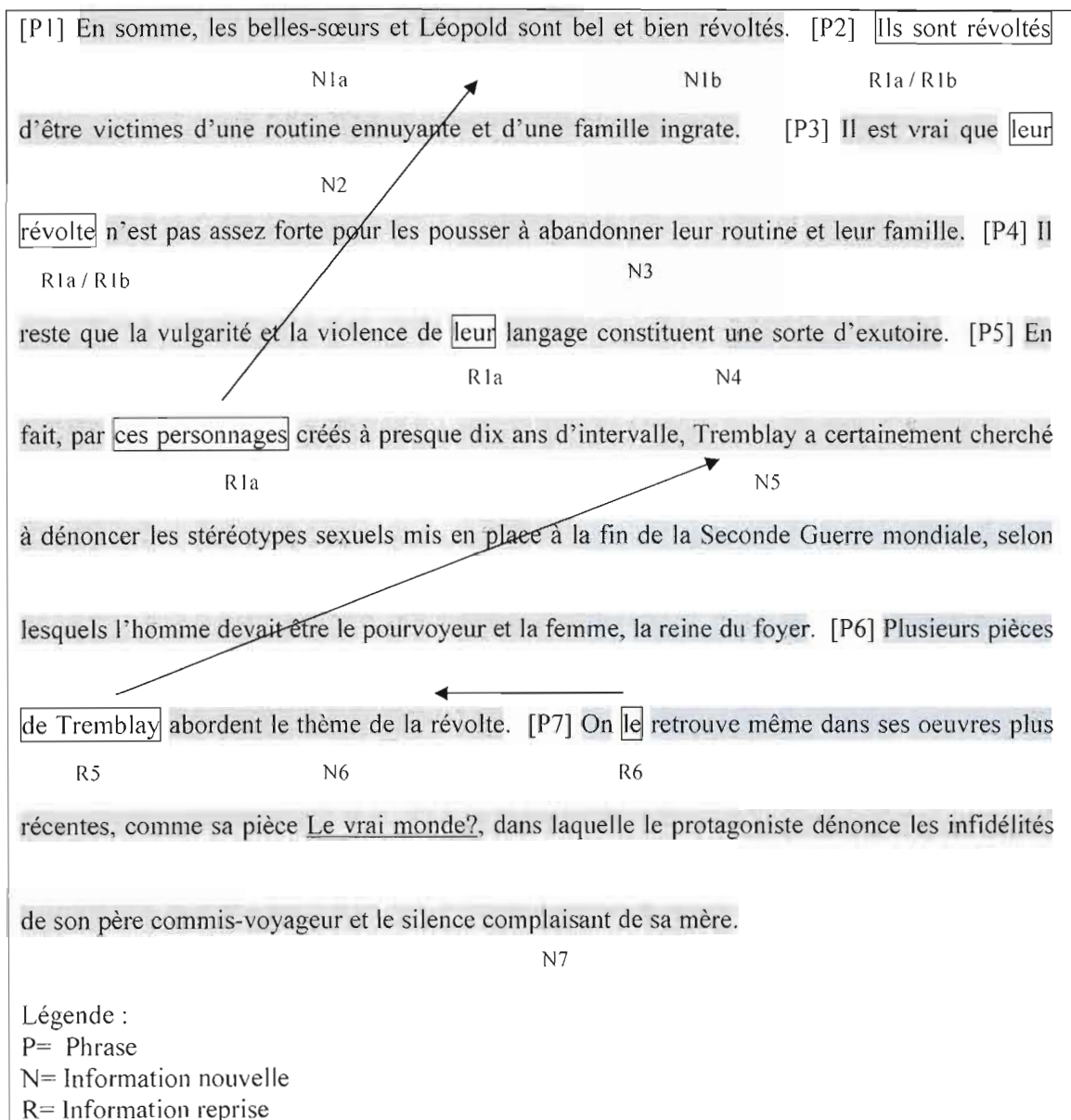
**Figure 3.3**  
**Exemple de conclusion réussie rédigé par un élève et présenté aux trois groupes**



Dans l'exemple non réussi présenté aux groupes expérimentaux (figure 3.4), on peut voir que la quatrième phrase (P4) ne présente qu'une reprise de l'information N1a (personnage) et non de l'information N1b (thème), ce qui crée une impression de cohérence moins forte. Il y a aussi rupture entre la dernière phrase du bilan (P4) et la première phrase de l'ouverture (P5),

où on ne retrouve pas de reprise issue de la phrase précédente (R4), mais plutôt de la première phrase (R1a).

**Figure 3.4**  
**Exemple de conclusion non réussie rédigé par un élève et présenté aux deux groupes expérimentaux**





### 3.3 Le déroulement de la prise de données

On retrouve, parmi les éléments de compétence énoncés pour le cours de *Littérature et imaginaire*, la capacité de situer une œuvre littéraire dans son contexte socioculturel. Ce cours met aussi à l'étude des œuvres d'auteurs et de genre variés. Pour cette raison, les productions écrites réalisées par les élèves au cours de la session (des dissertations explicatives) portent à chaque fois sur un sujet différent. Cette différence du contenu abordé lors des trois productions écrites constituait un avantage dans le cadre de notre recherche. En effet, lors du pré-test, les élèves devaient rédiger une introduction présentant le XIXe siècle, le courant réaliste et Maupassant. Lors du premier post-test, ils devaient présenter le début du XXe siècle, le surréalisme et Boris Vian. Lors du second post-test, ils devaient parler de la fin du XIXe siècle et du milieu du XXe siècle, du théâtre absurde et de deux auteurs, Jarry et Ionesco. Époques, courants et auteurs avaient toujours fait l'objet d'une présentation lors d'un cours magistral. À chaque production écrite, les élèves ont donc été confrontés à la nécessité de lier entre eux des éléments nouveaux. Les notions apprises devaient donc être réemployées dans un contexte différent, ce qui rendait possible l'évaluation de l'impact de la méthode d'enseignement et des méthodes de révision sur les capacités des élèves à rédiger des textes réussis sur le plan de la cohérence microstructurelle en réelle situation de transfert.

Les textes ayant servi de prétest et de post-tests ont été rédigés à des intervalles de cinq semaines. Lors du prétest et du premier post-test, les élèves devaient rédiger en classe une dissertation explicative partielle, soit une introduction, un plan détaillé et un paragraphe de développement ainsi qu'une conclusion. Ils disposaient de deux heures quarante (réparties en deux blocs-cours d'une durée de 1h50) pour compléter cette tâche. Ces dissertations partielles étaient à la fois formatives et sommatives, le plan de cours stipulant que seul le meilleur résultat des deux évaluations serait comptabilisé à raison de 25% de la note finale. Cette modalité particulière de l'évaluation, établie pour des raisons pédagogiques depuis plusieurs années par les enseignantes-expérimentatrices, s'est avérée un facteur de motivation important lors des séquences. Le désir des élèves d'améliorer leurs habiletés en écriture est en effet plus marqué dans la mesure où ils ne se sentent pas pénalisés par une première performance plus médiocre. Lors de la rédaction du second post-test, les élèves disposaient de quatre heures dix minutes (réparties sur trois périodes de cours) pour produire une dissertation explicative complète (introduction, développement et conclusion) d'une longueur d'au moins 800 mots. Cette évaluation valait 40% de la note finale. La grille de correction utilisée pour ces évaluations a

toujours été la même. Elle apparaissait sur la première page du cahier de rédaction de l'élève. L'introduction et la conclusion valaient 20% de la note attribuée au texte. Les deux critères de correction apparaissant sur la grille étaient le « contenu et [la] pertinence des différentes parties de l'introduction et de la conclusion » et les « liens entre les différentes parties de l'introduction et de la conclusion ». Les élèves disposaient donc d'un rappel implicite de la nécessité de réviser la cohérence microstructurelle de leur introduction.

### **3.4 La méthode d'analyse des données quantitatives**

Afin de déterminer si l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial et si l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs en favorise davantage l'amélioration, il fallait comparer les résultats obtenus dans les deux groupes expérimentaux et dans le groupe témoin. Comme nous l'avons fait observer dans la problématique, la plupart des recherches menées jusqu'ici sur la révision de texte sont fondées sur l'analyse de données qualitatives, et n'incluent pas de comparaison avec un groupe témoin. Il était donc souhaitable, pour répondre à nos deux premières questions de recherche, de comparer l'impact de la méthode d'enseignement de la cohérence microstructurelle et des méthodes de révision différentes dans les trois groupes à partir d'une analyse quantitative de la progression thématique. Une analyse qualitative des défauts de cohérence permettait de répondre à notre troisième question de recherche et d'approfondir cette comparaison. Nous allons donc décrire dans cette section la méthode utilisée pour l'analyse des introductions recueillies lors du prétest et des deux post-tests.

#### **3.4.1 Méthode de calcul du taux de réussite de la progression thématique**

L'analyse quantitative des textes rédigés par les trois groupes est inspirée de la méthode de Carter-Thomas (2000), qui utilise l'analyse de la structure thématique du texte pour établir ses défauts de cohérence. Lors de la construction des séquences, un exemple d'introduction observant une progression linéaire (selon Combettes, 1983) a été proposé. Ce choix était justifié dans la mesure où c'est la progression linéaire qui correspond le mieux à l'organisation textuelle

souhaitée dans une introduction d'analyse ou de dissertation au collégial (voir l'exemple présenté dans la section 2.1.4 du cadre théorique)

Pour extraire des données quantitatives du corpus, le nombre de phrases où la progression thématique linéaire était réussie, c'est-à-dire le nombre de phrases où l'on retrouvait à la fois de l'information nouvelle (N) et de l'information reprise issue de la phrase précédente (R), a été établi pour chacun des textes. Il va sans dire que la première phrase du texte était exclue d'office du calcul, puisqu'elle ne présente que de l'information nouvelle. Cette observation a permis l'obtention, pour chacun des textes, d'un taux de réussite représentant la proportion de phrases réussies où il y avait à la fois progression et reprise d'informations. Ce taux de réussite de la progression thématique pourrait donc s'exprimer selon la formule suivante :

$$\text{Taux de réussite} = \frac{\text{nombre de phrases réussies selon les règles de progression linéaire}}{\text{nombre de phrases que contient le texte} - 1 \text{ (moins la première phrase)}}$$

Voici, à titre d'exemple, cette méthode d'analyse appliquée à un texte du corpus. Ce texte comporte cinq phrases syntaxiques. En excluant la première phrase du texte, on arrive à un total de quatre phrases à évaluer. Nous avons attribué le résultat de 2/4 à ce texte. Comme on le verra, les phrases jugées réussies devaient répondre aux deux critères suivants :

- elles devaient présenter à la fois de l'information nouvelle (N) et de l'information reprise (R)
- l'information reprise devait être issue de la phrase précédente, puisque c'est une progression linéaire qui est attendue dans ce genre de texte.

Lorsqu'une phrase répondait bien aux deux critères, mais créait néanmoins à la lecture une sensation de rupture, nous avons eu recours à la grille de défauts de cohérence de Carter-Thomas [2000]. L'usage de cette grille a permis de trancher en cas de doute : si nous étions en mesure d'identifier le défaut de cohérence, la phrase a été jugée non réussie; autrement, elle a été jugée réussie.

Texte 2-06a : (P1) *Le réalisme est un courant littéraire apparu en Europe durant la seconde moitié du XIXe siècle, qui veut montrer le réel, la réalité du monde, qui privilégie la représentation exacte, non idéalisée de la nature et des hommes.* (P2) *Il s'oppose aussi au romantisme.* (P3) *Et Maupassant, l'un des plus grands écrivains français, est reconnu pour ses contes naturalistes et réalistes, avec une grande présence du pessimisme, tels que « Les bijoux », « La parure », « À cheval » et surtout « Le lit 29 » et « Boule de suif », où il montre l'injustice et l'ingratitude des hommes et de la bonne société envers les femmes.* (P4) *Premièrement, Épivent ne*

*reconnait pas les sacrifices d'Irma. (P5) Deuxièmement, Boule de suif est rejetée par la bonne société malgré ses actions remarquables.*

Analyse détaillée :

-La phrase 2 a été jugée réussie, puisqu'on y trouve de la reprise d'information (« il », qui constitue une reprise par pronominalisation de « le réalisme ») et de l'information nouvelle (« il s'oppose au romantisme »).

-La phrase 3 ne peut être considérée comme réussie. Bien qu'elle présente de l'information reprise (l'adjectif « réalistes » qui reprend le thème du « réalisme »), cette information n'est pas issue de la phrase précédente (P2), mais plutôt de la phrase 1. Une impression de rupture est créée puisque le lecteur s'attend plutôt à ce que le rhème « le romantisme » soit développé. Cette attente n'est pas comblée.

-La phrase 4 n'a pas été jugée réussie, puisqu'elle ne présente pas d'information reprise.

-La phrase 5 a été considérée comme réussie. Bien qu'on ne sache pas vraiment à quoi se rattache le marqueur « premièrement » apparaissant dans la phrase 4, le lien entre cette phrase et la phrase 5 est assuré par l'usage du marqueur consécutif « deuxièmement ». On retrouve donc une certaine forme de reprise d'information.

Cette méthode d'analyse de la progression thématique permet de recueillir aisément des données quantitatives qui facilitent la comparaison des résultats obtenus dans les trois groupes, et permet de répondre à nos deux questions de recherche, soit 1) de déterminer si l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial et 2) de déterminer si l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs favorise davantage l'amélioration des élèves que le seul enseignement de la progression thématique. Malgré sa nature quelque peu réductrice (elle n'évalue ni la qualité ni la pertinence des liens de cohérence), sa simplicité a permis l'analyse de trois textes différents produits par chaque élève des trois groupes (soit un total de 177 textes).

### 3.5 La méthode d'analyse des données qualitatives

Pour répondre à notre troisième question de recherche, c'est-à-dire pour déterminer quels défauts de cohérence textuelle on retrouve dans les textes des élèves avant et après les interventions, une analyse qualitative était nécessaire. C'est pourquoi une analyse des défauts (se limitant à un échantillon de sous-groupes contrastés) a été effectuée. Une comparaison des défauts de cohérence observés dans les textes produits au prétest et au post-test 2 par certains élèves issus de chacun des trois groupes a été réalisée. Dans chacun des trois groupes, un sous-groupe d'élèves ayant obtenu un résultat élevé lors du prétest et un autre sous-groupe ayant obtenu un résultat faible ont été constitués. Ces sous-groupes permettront de regarder plus en détail l'évolution du nombre et du type d'erreurs de cohérence commises par les élèves. Ces observations favoriseront l'approfondissement des réponses à nos deux premières questions de recherche en déterminant si l'amélioration liée au seul enseignement de la progression thématique ou à l'intégration d'un exercice de lecture critique varie selon les habiletés de départ des élèves et si elle est plus marquée pour certains défauts de cohérence.

#### 3.5.1 Choix des textes pour l'analyse qualitative des défauts de cohérence

Pour choisir les textes des élèves constituant les sous-groupes, tout ceux ayant obtenu un résultat parfait (100%) lors du prétest ont été éliminés. Cette élimination allait de soi dans la mesure où ce résultat montrait que les élèves maîtrisaient déjà les principes de la progression thématique, et ne pouvaient par conséquent permettre de mesurer l'amélioration due à la méthode d'enseignement et aux méthodes de révision. Au total, 11 élèves dont les textes se sont mérité le résultat de 71% jusqu'à 86% ont été retenus pour constituer le sous-groupe «d'élèves moyens-forts». Ce sont donc des élèves dont le résultat est supérieur à la moyenne de leur groupe. La taille réduite du groupe expérimental 1(14 élèves) a posé problème. En éliminant les résultats de 100%, il ne restait que trois élèves ayant un résultat supérieur à 70%. Cela est logique dans la mesure où les résultats obtenus au prétest par ce groupe étaient en moyenne plus faibles que ceux des deux autres. Afin de ne pas créer une trop grande disparité entre les échantillons des trois groupes, quatre élèves seulement ont été retenus dans les sous-groupes d'élèves moyens-forts des groupes expérimental 2 et témoin 3. Pour le sous-groupe « d'élèves faibles », 15 élèves ont été retenus, avec des résultats inférieurs à la moyenne de leur groupe, soit allant de 0% à 50%.

Lorsqu'il était nécessaire d'effectuer un choix entre plusieurs élèves ayant obtenu le même résultat, la longueur du texte (le nombre total de phrases) a été considérée. Des textes de longueur similaire ont été privilégiés afin d'obtenir des échantillons comparables dans les trois sous-groupes.

### 3.5.2 Analyse des défauts de cohérence textuelle

Dans le cadre théorique, la classification des défauts de cohérence de Pepin (2001) a été comparée à celle de Carter-Thomas (2000) et nous avons expliqué pourquoi cette dernière nous semblait plus intéressante : classification moins complexe, sans recoupements, fondée sur un regroupement par causes communes d'erreur et tenant compte des exigences relatives au genre de texte. Elle convient très bien au corpus de texte à analyser dans le cadre de cette recherche, comme le montre le tableau 3.4, où se trouvent recensés un exemple tiré des textes de nos élèves de chaque type de défauts identifiés par Carter-Thomas (2000).

**Tableau 3.4**  
**Grille d'analyse des défauts de cohérence identifiés par Carter-Thomas (2000) appliquée au corpus**

Types de défauts	Exemples tirés du corpus d'élèves du collégial des groupes témoin et expérimentaux
1. Ruptures et maladresses au niveau de l'organisation thématique	
<p>1.1 Difficulté dans l'identification des thèmes (Cette catégorie regroupe les problèmes qui découlent d'une rupture relative au partage des connaissances entre le scripteur et le lecteur).</p> <p><i>1.1.1. Connaissances non partagées</i> (Oubli du scripteur de fournir certaines informations essentielles à la compréhension de l'élément introduit ou mauvaise évaluation des connaissances du lecteur)</p>	<p><i>1.1.1. Texte 2-15a : Dans ses nouvelles « La parure » et « Les bijoux », Maupassant insiste particulièrement sur certains éléments communs aux deux. Le désir ardent, pour <u>chacune des femmes</u>, d'appartenir à une classe sociale supérieure, demeure manifeste <u>et la présence des bijoux</u>, elle, tout à fait influente dans le déroulement du texte. (Il s'agit des deux premières phrases de l'introduction. Qui sont les femmes ? De quels bijoux est-il question ?)</i></p>

<p>1.1.2. Problèmes de coréférence (Ambiguïté dans la reprise d'un élément connu : il y a plusieurs référents possibles)</p> <p>1.1.3. Introduction d'un thème nouveau (Absence d'un connecteur pour annoncer un changement de thème, ou introduction d'un nouveau thème que le reste du développement ne rend pas prévisible)</p>	<p>1.1.2. Texte 2-12a : <i>Baudelaire ou encore Guy de Maupassant. Il est né à Paris et il était l'un de ces rares écrivains authentiques.</i> (Baudelaire ou Guy de Maupassant?)</p> <p>1.1.3. Texte 3-19a : <i>Écrivain français, Guy de Maupassant écrit plusieurs contes et nouvelles réalistes qui reflètent beaucoup son époque en évoquant la vie des paysans normands et des petits-bourgeois de même que des aventures amoureuses ou des hallucinations de la folie. <u>Est-ce que les bijoux étaient déjà des causes de souci et de problèmes à cette époque ?</u></i></p>
<p>1.2 Rhèmes insuffisamment accentués (Impression de redondance, de piétinement. Absence d'apport d'informations réellement nouvelles)</p>	<p>1.2. Texte 2-1a : <i>Dans les deux nouvelles, <u>les personnages se ressemblent</u>. Autrement dit, <u>elles présentent des ressemblances</u>.</i></p>
<p>1.3. Non-respect du contrat donné/nouveau (Rupture créée par la présentation, au début de la phrase, non de l'information connue, mais plutôt d'une information nouvelle sans lien apparent avec le reste du texte)</p>	<p>1.3. Texte 3-14a : <i>Des gens normaux, ayant des habitudes de vie similaire, <u>ont démontré qu'ils pouvaient aider leur patrie</u>. Deux personnages des contes de Maupassant, Irma (« Le lit 29 ») et Boule de suif, présentent des similitudes entre elles, mais aussi, <u>démontrent qu'elles peuvent aider leur patrie</u>.</i></p>
<p>1.4. Progression thématique illogique (Accumulation de difficultés qui empêchent le lecteur de comprendre si le texte obéit à une progression à thèmes linéaires, constants ou dérivés; impression de lire un texte décousu)</p>	<p>1.4. Texte 1-6a : <i>Maupassant est un écrivain français du XIXe siècle. Il est l'auteur de plusieurs contes, comme « Le lit 29 » et « Boule de suif ». Il est un jeune homme de bonne famille et pour subvenir à ses besoins, il travaille dans un bureau et déteste cela. Nous verrons dans ces deux contes les ressemblances entre deux personnages.</i></p>

## 2. Analyse thématique et genre de texte

<p>2.1. Choix de thèmes (Cette catégorie regroupe les erreurs liées à la non-conformité aux exigences du type de texte rédigé et genre de texte)</p>	
--	--



<p>2.1.1. <i>Thèmes trop personnels</i> (Utilisation de pronoms personnels inadéquats en position de thème)</p> <p>2.1.2. <i>Thèmes insuffisamment précisés</i> (Manque de prise en compte des contraintes de la communication écrite; manque de précision dans la référence aux éléments thématiques)</p>	<p>2.1.1. Texte 1-7a : <i>L'apparence joue un rôle important dans les contes de cet auteur, plus précisément dans les nouvelles « La parure » et « Les bijoux ». Pour vous aider à cibler ces aspects, je vous démontrerai la présence des thèmes du désir, du mensonge et de l'argent, qui sont liés à l'apparence.</i></p> <p>2.1.2. Texte 3-03a : <i>Ces deux histoires ont été écrites par Maupassant, qui reflète les pensées de l'époque du XIXe siècle. (Il s'agit de la première phrase de l'introduction)</i></p>
<p>2.2. Progression thématique et genre de texte (Choix de la progression thématique inapproprié en regard de l'objectif du texte (progression à thèmes constants dans un texte à visée explicative plutôt qu'à thème linéaire))</p>	<p>2.2. Texte 3-07c : <i>Boris Vian est né en 1920 et est mort en 1959. Il était un écrivain et un parolier. Il a écrit plusieurs récits, dont celui du nom de L'Écume des jours, qui est très populaire de nos jours. Il fait ressortir un caractère tragique du roman; l'histoire se dégrade du début à la fin, c'est ce qu'on peut constater en le lisant.</i> (progression à thèmes constants, alors qu'une introduction doit présenter une progression à thème linéaire)</p>

### 3. Rôle des connecteurs

<p>3. Rôle des connecteurs (Emploi erroné de connecteurs)</p>	<p>3. Texte 3-09a : <i>Au XIXe siècle, beaucoup de récits légendaires furent racontés, parmi lesquels l'un d'entre eux appartenait à Guy de Maupassant, écrivain français qui a marqué son époque avec des nouvelles fabuleuses. En effet, c'était aussi à l'époque de la guerre franco-prussienne où il racontait comment l'apparence et l'argent poussent les gens à mentir pour arriver à leurs fins.</i></p>
---	--

Comme nous l'avons vu dans la section 3.2.2, l'introduction non réussie présentée comme modèle pour l'enseignement de critères de cohérence présentait huit des dix défauts identifiés ici. Seuls les problèmes de coréférence (1.1.2) et de rôle des connecteurs (3) étaient exclus de l'exemple. Nous en tiendrons compte dans l'analyse du corpus.



Dans l'ensemble, la classification d'erreurs proposée par Carter-Thomas (2000) a permis d'identifier aisément la nature des erreurs observées dans chacune des phrases jugées non réussies lors de notre évaluation du taux de réussite de la progression thématique (voir section 3.4.1). Certaines catégories d'erreurs ont cependant posé problème, et nous avons dû faire des choix que nous expliquerons ici.

#### *Erreurs 1.1.1. Connaissances non partagées*

Pour Carter-Thomas (2000), ces erreurs sont causées par l'omission d'informations essentielles à la compréhension, par le lecteur, d'un élément nouvellement introduit, ou encore une mauvaise évaluation des connaissances de celui-ci. L'exemple issu de son corpus présente une phrase où la présence d'un terme démonstratif ne renvoie à rien de connu.

Comme la catégorie d'erreurs 1.1.2 concerne les problèmes de coréférence liés à l'usage de termes dont le référent est ambigu, nous avons préféré placer dans cette catégorie toutes les erreurs impliquant l'usage incorrect de termes de reprise. En effet, la différence entre l'absence et l'ambiguïté de référent nous est apparue sujette à la subjectivité. Par conséquent, nous avons utilisée la catégorie 1.1.1 pour catégoriser les erreurs causées par une inférence beaucoup trop implicite au contenu des textes à l'étude. Comme l'objectif d'une dissertation explicative est de commenter un texte littéraire, le scripteur s'attend à ce que son lecteur en ait une certaine connaissance. Il ne doit cependant pas supposer cette connaissance comme parfaitement équivalente à la sienne, et doit ainsi s'assurer que ses allusions aux différentes composantes du texte, que ce soit des caractéristiques des personnages ou du style, restent intelligibles. Si le scripteur n'explique pas clairement ces allusions, cela crée une rupture. En voici un exemple:

(Texte 1-04a) [...] Dans les années 1900, il y avait plusieurs classes sociales. Donc, il y avait deux types de prostituées. Il y avait celles qui étaient destinées à monsieur tout le monde et il y avait celles de la haute bourgeoisie, appelées « femmes entretenues ». Dans les deux contes de Maupassant, soit « Le lit 29 » et « Boule de suif », l'auteur démontre au lecteur les similitudes entre les deux personnages principaux malgré leur classe sociale différente.

À première vue, on pourrait associer la rupture observée dans la quatrième phrase à une erreur de type 1.1.3 (introduction d'un thème nouveau que le développement ne rend pas prévisible). Cependant, la nature précise de l'erreur se révèle différente si l'on sait que les personnages principaux des deux nouvelles mentionnées sont des prostituées, et issues de classes sociales différentes. Il y a donc bel et bien un lien entre la troisième et la quatrième phrase, mais celui-ci

n'est pas réussi puisqu'il demande une inférence beaucoup trop grande au lecteur, qui n'a peut-être pas, comme le scripteur, une connaissance aussi approfondie des deux nouvelles de Maupassant dont il est question. Nous avons donc classé en 1.1.1 toutes les erreurs qui, comme celles-ci, étaient causées par des références indûment présupposées au contenu des textes à l'étude.

#### *Erreurs 1.4 (Progression thématique illogique)*

Cette catégorie d'erreurs sanctionne les textes qui ne semblent pas correspondre à une progression thématique identifiable (du moins, en regard d'un type connu de texte). Il s'agit donc d'un jugement qui s'effectue sur toute une partie du texte, et non sur chaque phrase à la fois. Pour éviter des recoupements inutiles avec la catégorie 2.2 (progression thématique et genre de texte), nous avons abandonné la catégorie 1.4 de la grille.

#### *Erreurs 2.1.1 Thèmes trop personnels*

Contrairement à Pepin (2001), Carter-Thomas (2000) ne classifie pas ses défauts selon une échelle de gravité. Nous croyons que ce choix facilite une évaluation moins subjective des textes. Cependant, cette non-hiérarchisation des erreurs selon leur gravité nous a forcée à relever des erreurs présentes dans des phrases ayant été jugées réussies lors de notre évaluation quantitative. Carter-Thomas (2000) considère qu'une brusque irruption de pronoms personnels dans un texte demandant une forme neutre ou impersonnelle constitue un défaut de cohérence. Il est vrai que cela crée une rupture. Plusieurs textes du corpus présentent de type de défaut. Cependant, lors de notre évaluation, nous jugions de la réussite des phrases en fonction de la présence d'une information nouvelle et d'une information reprise. Une phrase présentant un pronom personnel de la première personne n'était donc pas nécessairement jugée comme non réussie. En voici un exemple:

Texte 2-21a : [...] Dans ses deux contes, Maupassant a mis plusieurs similitudes entre les personnages. Dans les prochains paragraphes, je vous montrerai cela grâce à ces trois aspects : Irma et Boule de suif sont d'une classe sociale mal vue par la population, ces deux femmes ont un côté guerrier et pour finir, ces deux prostituées ont commis un acte de bravoure

La deuxième phrase de l'extrait présente une rupture en raison de l'irruption soudaine des pronoms « je » et « vous ». Il est évident qu'une syntaxe passive aurait évité cette rupture. Toutefois, on observe bien dans cette phrase une information reprise (« cela », qui réfère à

« plusieurs similitudes entre les personnages ») et une information nouvelle (l'énumération des trois similitudes observées entre les personnages d'Irma et Boule de suif). Par conséquent, la phrase a été jugée réussie lors de l'évaluation des textes. Nous avons néanmoins cru bon de faire un relevé de ces erreurs. Ainsi, pour certains textes, le nombre de défauts de cohérence peut être supérieur au nombre de phrases jugées non réussies.

Nous avons, dans la même logique, classé certaines phrases jugées non réussies dans deux catégories distinctes. En voici un exemple :

Texte 1-02a : [...] Dans la plupart de ses contes, Maupassant relie les thèmes du mensonge, de l'argent et du désir. Dans ce texte, je tenterai de vous expliquer le rôle déterminant joué par les bijoux dans les contes « La parure » et « Les bijoux » en montrant qu'ils sont liés aux thèmes du désir, du mensonge et de l'argent.

La seconde phrase présente clairement une erreur de type 2.1.1, vu l'utilisation du pronom je. Cependant, la rupture est aggravée par une autre erreur, soit le non-respect du contrat donné/nouveau (1.3). L'information reprise est présentée à la toute fin, ce qui rend la tâche de lecture plus laborieuse que si elle apparaissait au début.

Cette double classification ne nous semble pas problématique dans la mesure où les défauts concernent des parties bien distinctes d'une même phrase.

### *2.1.2 Thèmes insuffisamment précisés*

Nous avons appliqué pour cette catégorie d'erreurs le même raisonnement que pour les erreurs de type 2.1.1. Carter-Thomas (2000) considère qu'il y a rupture de la cohérence textuelle lorsque le scripteur oublie, en quelque sorte, les exigences du contexte de la communication écrite. Les exemples qu'elle donne se rapportent à des contextes de confusion entre contexte oral et contexte écrit. Nous avons jugé qu'un grand nombre d'erreurs de notre corpus se rapportaient à cette catégorie : celles où le scripteur met en évidence le fait qu'il est en train de rédiger un texte qui répond à une consigne de son enseignante :

Texte 1-02 : [...] Dans la plupart de ses contes, Maupassant relie les thèmes du mensonge, de l'argent et du désir. Dans ce texte, je tenterai de vous expliquer le rôle déterminant joué par les bijoux dans les contes « La parure » et « Les bijoux » en montrant qu'ils sont liés aux thèmes du désir, du mensonge et de l'argent.

Les termes « ce texte » ne sont clairs que pour l'enseignante, qui sait que le référent est « la dissertation explicative que je dois rédiger en guise d'évaluation sommative ». Extrait de ce contexte scolaire, il y aurait rupture pour le lecteur, puisque le texte annoncé par un article démonstratif n'en est encore qu'à son introduction. Il n'a qu'un référent matériel (les mots inscrits sur le papier). Le lecteur ignore encore quel en est le sujet et la forme.

Au fond, ce type d'erreurs concerne des conventions d'écriture somme toute discutables. On pourrait en effet arguer qu'après tout, il y a bel et bien un contexte de communication réel, et que l'élève doit se placer dans une posture totalement fictive en simulant écrire un texte qui sera lu par d'autres que son enseignant. Pour cette raison, ces erreurs de type 2.1.1 n'ont pas nécessairement entraîné un jugement de phrase non réussie lors de notre évaluation quantitative. Comme elles ne concernent qu'une portion seulement de la phrase, celle-ci pouvait par ailleurs présenter un autre type de défaut de cohérence. Si tel était le cas, la phrase était jugée non réussie. Les phrases ne présentant qu'une erreur de type 2.1.1 ont été jugées réussies, mais nous avons quand même relevé ces erreurs dans notre grille d'analyse qualitative.

## *2.2 Progression thématique et genre de texte*

Si une introduction d'analyse ou de dissertation littéraire doit être structurée selon une progression de type linéaire, c'est parce qu'elle doit présenter en très peu de mots plusieurs informations de nature différente (caractéristiques d'une époque, d'un courant littéraire, d'un auteur et d'un texte) et selon un ordre qui va du plus général au plus précis. La plupart du temps, une progression à thème constant ne permet pas de réaliser cet objectif. Il devient plus difficile de lier toutes les parties du contenu (sujet amené, sujet posé, sujet divisé) et cela crée une impression de rupture, comme on le voit dans cet exemple:

1-06a) Maupassant est un écrivain français du 19<sup>e</sup> siècle. Il est l'auteur de plusieurs contes, comme « Le lit 29 » et « Boule de suif ». Il est un jeune homme de bonne famille et pour subvenir à ses besoins, il travaille dans un bureau et déteste cela. Nous verrons dans ces deux contes les ressemblances entre deux personnages. [...]

On observe dans cette introduction une progression à thème constant puisque le thème de la première phrase (« Maupassant ») est repris par pronominalisation (« il ») dans les deux phrases suivantes. Cependant, lorsque vient le moment de présenter le sujet posé dans la quatrième

phrase, le scripteur doit reprendre de l'information issue de la deuxième phrase (« ces deux contes »). Les informations biographiques sur l'auteur présentées dans la troisième phrase créent donc une impression de rupture.

Toutefois, il y a des exceptions : une introduction peut présenter de la progression à thème constant dans certaines de ses parties sans créer d'impression de rupture. En fait, si on retrouve en plus du thème constant des informations reprises de la phrase précédente, comme le veut la progression linéaire, la sensation de rupture sera évitée. On peut en voir un exemple dans ce texte :

1-03c) Au XXe siècle, un courant littéraire se fait remarquer de plus en plus, le théâtre de l'absurde. Eugène Ionesco, écrivain d'origine roumaine, se trouve à être un des meilleurs auteurs de ce genre. Il a réalisé plusieurs œuvres dont Macbett, une parodie de la pièce de Shakespeare dans laquelle il fait ressortir des thèmes tels que l'ambition, la manipulation et l'avidité, et il les lie tous au fait que les personnages sont corrompus. Il va s'inspirer en quelque sorte de l'auteur Alfred Jarry et de sa pièce Ubu roi, car ce dernier a aussi pris les mêmes thèmes et les a utilisés pour justifier la corruption des personnages dans sa pièce.

Les deux premières phrases du texte obéissent à une progression linéaire, puisque le thème « courant littéraire » devient le rhème de la phrase suivante (« ce genre »). Par contre, le thème de la deuxième phrase (« Eugène Ionesco ») est repris par pronominalisation (« il ») dans la troisième et la quatrième phrase du texte. On semble donc passer à une progression à thème constant. Cependant, ce changement de progression ne crée pas de sentiment de rupture chez le lecteur, car on retrouve aussi dans la quatrième phrase des informations issues de la phrase précédente : « les mêmes thèmes ». Cette reprise supplémentaire assure le lien nécessaire entre les deux parties du texte.

Nous avons donc distingué les phrases des introductions qui obéissaient à une progression à thème constant en vérifiant si elles présentaient ce type de double reprise. Lorsque ce n'était pas le cas (comme dans le texte 1-06a) et qu'une rupture survenait dans le texte, nous avons considéré que ces phrases n'étaient pas réussies et les avons classées comme présentant une erreur liée au choix de la progression thématique (2.2). Lorsque les phrases présentaient à la fois une progression à thème constant et des termes de reprise issus de la phrase précédente (comme dans le texte 1-03c), nous les avons jugées réussies.

Ces différents exemples montrent que l'utilisation d'une grille de défauts de cohérence, si claire soit-elle, demeure essentiellement qualitative. Elle implique le jugement du lecteur et demeure soumise à une certaine dose de subjectivité. Toutefois, comme le montre le travail de classification effectué par Pepin (2001) et Carter-Thomas (2000) à partir de l'analyse d'un corpus, il est possible de limiter les effets de cette subjectivité en faisant preuve d'une grande rigueur. Pour pallier le mieux possible cette subjectivité, nous avons établi les règles de classification présentées plus haut et lorsqu'un cas problématique nous amenait à préciser davantage une classe d'erreur, nous avons systématiquement réévalué l'ensemble des textes.

L'analyse des défauts dans les sous-groupes permettra donc de répondre à notre troisième question de recherche, soit de déterminer quels défauts de cohérence se retrouvent dans les textes des élèves de niveau collégial avant et après les interventions. Elle nous permettra également d'approfondir les réponses à nos deux premières questions de recherche, soit d'évaluer l'impact de l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle et de l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs en déterminant si cet impact varie selon les habiletés initiales de l'élève et le type de défaut de cohérence observé.

### **3.6 Les limites de la recherche**

Notre recherche souffre de plusieurs contraintes liées aux particularités de l'enseignement collégial. D'abord, l'enseignement de l'écriture ne fait pas réellement partie de la culture enseignante, ce qui rend difficile le recrutement d'expérimentateurs. Ensuite, les sessions ne durent que quinze semaines, ce qui limite les possibilités de mesurer les impacts d'une intervention à plus long terme. Aussi, le contenu plus littéraire que linguistique des cours restreint la durée des interventions visant à améliorer uniquement les habiletés d'écriture. Enfin, l'absentéisme marqué chez les élèves de ce niveau rend difficile toute collecte de données reposant sur la présence des sujets à plus d'une seule occasion.

Toutes ces contraintes ont modelé notre design expérimental, nous obligeant à concevoir des séances d'enseignement pouvant se dérouler en une seule période de cours et à recueillir des données à intervalles rapprochés. Des interventions plus approfondies donneraient certainement des résultats plus probants, de même qu'une cueillette de données plus éloignée dans le temps.

La nécessité de ne retenir que les élèves présents lors de toutes les périodes de cours concernées (les deux séances d'enseignement et les trois productions écrites) a réduit de près de moitié notre échantillon déjà restreint de trois groupes. L'intérêt de nos conclusions s'en trouvera d'autant amoindri.

Sans le recours à une équipe de recherche, il est difficile de bénéficier du plein potentiel d'informations qu'offre un vaste corpus de textes. Dans le cadre de cette recherche, il fallait comparer entre eux 177 textes. Il était donc nécessaire de se restreindre à n'évaluer qu'un seul aspect de la progression thématique, soit la présence ou l'absence d'informations nouvelles et d'informations reprises. Nous n'avons donc pas pu tenir compte dans notre analyse de la richesse et la pertinence de ces informations, ni de la variété des procédés de reprise employés. Nous croyons cependant que ces éléments participent à la qualité d'ensemble du texte plutôt qu'à sa stricte cohérence.

L'intérêt de cette recherche est donc moins sa valeur générale que dans les pistes intéressantes qu'elle propose pour l'enseignement, comme on le verra dans le chapitre quatre. Elle pourra également inspirer de futures recherches.

## **CHAPITRE IV**

### **DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION**

#### **DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous analyserons les résultats de l'expérimentation menée dans trois groupes, deux d'entre eux ayant reçu un enseignement expérimental de la cohérence microstructurelle et le troisième ayant reçu un enseignement plus traditionnel. Une introduction rédigée par les élèves a été recueillie en guise de prétest, et deux autres en guise de post-tests.

La première partie du chapitre présentera l'analyse quantitative des résultats afin de répondre aux deux premières questions de recherche, soit 1) est-ce que l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial? et 2) est-ce que l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs favorise davantage l'amélioration des élèves que le seul enseignement de la progression thématique?

La deuxième partie de ce chapitre présentera les résultats d'une analyse qualitative visant à répondre à la troisième question de recherche, soit à déterminer quels défauts de cohérence se trouvent dans les textes d'élèves de niveau collégial, et plus précisément quels défauts de cohérence on peut retrouver dans les textes avant et après l'intervention.

#### **4.1 L'effet de l'intervention sur le taux de réussite de la progression thématique**

Nous chercherons dans cette section à cerner les effets de l'intervention sur les moyennes du taux de réussite de la progression thématique dans les trois groupes pour répondre à la première question de recherche. Le taux de réussite de la progression thématique sera examiné



dans les trois groupes lors du prétest afin d'établir la similitude entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin. Puis, l'évolution des moyennes du taux de progression thématique sera décrite pour chacun des groupes. Cela nous permettra de savoir si l'enseignement de la progression thématique a favorisé l'amélioration des habiletés des élèves sur ce plan. Ces observations seront confirmées par la comparaison des progrès moyens observés dans les trois groupes; cette comparaison permettra aussi de répondre à notre seconde question de recherche, soit de déterminer si l'intégration d'une activité de lecture-critique par les pairs favorise davantage l'amélioration des élèves.

#### 4.1.1 Comparaison des taux de réussite de la progression thématique observés lors du pré-test dans les trois groupes

Avant d'analyser les résultats de chacun des groupes, il convient de déterminer s'il y avait, au départ, des différences significatives entre eux pour ce qui a trait à la progression thématique. Pour ce faire, nous présentons dans le tableau 4.1 ci-dessous les moyennes du taux de réussite de la progression thématique observé dans chaque groupe lors du prétest ainsi que l'écart-type.

**Tableau 4.1**  
**Taux de réussite de la progression thématique au prétest dans les trois groupes**

	Moyenne	Écart-type
Groupe 1 Expérimental avec exercice individuel N=14	61,20%	29,26%
Groupe 2 Expérimental avec lecture-critique par les pairs N=23	66%	24,78%
Groupe 3 Témoins N=22	64,90%	24,61%

La moyenne et l'écart-type des trois groupes sont assez comparables. Une différence d'environ 5% sépare la moyenne du groupe le plus faible (groupe 1) de celle du groupe le plus fort (groupe 2). De plus, les résultats du test d'égalité (TTEST) des groupes au pré-test, présentés dans le

tableau 4.2, permettent d'affirmer qu'ils ne présentent pas de différences significatives, les valeurs de P étant supérieures à 0,05.

**Tableau 4.2**  
**Comparaison des groupes au pré-test (TTEST)**

Égalité du groupe 1 (expérimental avec exercice individuel) et du groupe 2 (expérimental avec lecture-critique par les pairs)	T=0,643 (valeur de P=0,476) Différence non significative
Égalité du groupe 1 (expérimental avec exercice individuel) et du groupe 3 (témoin)	T=0,404 (valeur de P =0,311) Différence non significative
Égalité du groupe 2 (expérimental avec lecture-critique par les pairs) et du groupe 3 (témoin)	T=0,272 (valeur de P =0,213) Différence non significative

Le tableau 4.1 montre des taux de progression thématique assez faibles. En moyenne, les élèves ne lient correctement dans leur introduction que six phrases sur dix environ. Il y a donc place à l'amélioration et l'intervention se trouve justifiée. On peut cependant noter une grande hétérogénéité dans les groupes, puisque l'écart-type est partout supérieur à 20%. Cette variation sera étudiée plus en détails dans la deuxième partie de ce chapitre, soit l'analyse qualitative des résultats.

#### **4.1.2 Évolution des taux de réussite de la progression thématique observés dans les trois groupes**

Le tableau 4.3 présente les moyennes des taux de réussite de la progression thématique observés dans les trois introductions rédigées par les élèves des trois groupes, soit recueillies au prétest, au premier post-test et au second post-test. Ces résultats seront commentés pour chacun des groupes.

**Tableau 4.3**  
**Taux de réussite de la progression thématique observé dans les trois introductions**

	Prétest (semaine 5)	Post-test 1 (semaine 10)	Post-test 2 (semaine 15)
Groupe 1 Expérimental avec exercice individuel N=14	Moyenne 61,20% <i>Écart type 29,26%</i>	Moyenne 74,76% <i>Écart type 29,36%</i>	Moyenne 83,73% <i>Écart type 17,97%</i>
Groupe 2 Expérimental avec lecture-critique par les pairs N=23	Moyenne 66,00% <i>Écart type 24,78%</i>	Moyenne 73,87% <i>Écart type 29,68%</i>	Moyenne 76,57% <i>Écart type 21,45%</i>
Groupe 3 Témoin N=22	Moyenne 64,90% <i>Écart type 24,61%</i>	Moyenne 46,01% <i>Écart type 26,86%</i>	Moyenne 63,78% <i>Écart type 26,86%</i>

### **Évolution du groupe 3 (groupe témoin)**

Rappelons que le groupe témoin est celui où l'introduction a été enseignée de manière traditionnelle, grâce à des modèles à suivre d'introduction et des explications méthodologiques de l'enseignante, mais sans enseignement de la progression thématique. Nous avons montré, dans notre problématique, que les recherches précédentes portant sur la révision ne comparaient pas les résultats des groupes expérimentaux avec ceux d'un groupe témoin (Pepin et Pagé, 1993; Cusson, 2003). Cette comparaison nous semble néanmoins essentielle dans la mesure où pour évaluer les effets de méthodes expérimentales pour l'enseignement de la progression thématique, il faut éliminer deux variables importantes : l'effet de la récapitulation de notions relatives à l'introduction acquises dans le premier cours de la séquence et l'effet de l'exercice d'écriture lui-même (ici, la rédaction de trois introductions à l'intérieur de quinze semaines).

L'examen des résultats du groupe témoin révèle que l'impact de ces deux variables sur la réussite de la progression thématique est faible. En effet, on peut observer une régression importante de la moyenne du taux de réussite entre le pré-test et le post-test 1 (-18,89%). Lors du post-test 2, il y a une bonne amélioration de la moyenne (17,77%), mais l'amélioration entre le pré-test et le post-test 2 demeure à peu près nulle (-1,12%). L'écart-type varie très peu, demeurant toujours aux environs de 25%. Cela signifie que le groupe demeure hétérogène tout au long de la session.

Comme le montre l'observation des résultats individuels des 22 élèves de ce groupe (voir annexe III), entre le prétest et le post-test 2, la moitié du groupe s'améliore (11 élèves), alors que l'autre moitié régresse (7 élèves), stagne (2 élèves) ou demeure stable (2 élèves, ayant obtenu un résultat parfait).

Le groupe étant composé de moins de 30 élèves, nous avons soumis les moyennes au test de T (tableau 4.4) afin de voir si les résultats du groupe témoin, d'une rédaction à l'autre, présentaient des différences significatives. Il est à noter que les légères variations de l'écart-type ne sont pas significatives sur un plan statistique, selon le test de Fisher<sup>3</sup>.

**Tableau 4.4**  
**Comparaison des moyennes (TTEST)**  
**Groupe 3, témoin (n=22)**

	Moyenne du post-test 1	Moyenne du post-test 2
Moyenne du prétest	T=2,54 (valeur de P=0.014) Différence significative	T=0,17 (valeur de P=0,141) Différence non significative
Moyenne du post-test 1		T=2,32 (valeur de P=0,025) Différence significative

Ce test permet d'affirmer que la régression observée entre le prétest et le post-test 1, de même que le retour au résultat initial lors du post-test 2 sont significatifs, puisque ces résultats offrent un seuil de confiance supérieur à 95% ( $P \leq 0,05$ ).

L'analyse quantitative des résultats du groupe 3 nous permet donc de conclure qu'il y a eu une régression importante des résultats relatifs à la réussite de la progression thématique entre le pré-test et le post-test 1. Bien que les résultats s'améliorent par la suite lors du post-test 2, ils demeurent à peine plus élevés que ceux obtenus au prétest.

Ces résultats nous permettent de croire qu'un enseignement traditionnel de la cohérence microstructurelle, fondé sur les seules explications de l'enseignante et l'observation d'exemples à suivre, ne permet qu'à un élève sur deux d'améliorer ses habiletés à faire des liens entre les différentes parties de son introduction. Cette amélioration demeure néanmoins peu importante dans l'ensemble, puisque la moyenne des résultats de ce groupe demeure à peu près la même. Il y

<sup>3</sup> La valeur de P pour tous les écarts-types se situe entre 0,35 et 0,65

a donc tout lieu de croire que l'enseignement de la progression thématique est nécessaire, puisque ce critère de la cohérence microstructurelle, qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement dans ce groupe, n'est pas maîtrisé par l'ensemble des élèves. Son appropriation semble reléguée à l'aléatoire étant donné que certains progressent et d'autres régressent.

### **Évolution du groupe 1, expérimental avec exercice individuel**

Tel qu'observé précédemment au tableau 4.1 dans la comparaison des résultats du prétest pour tous les groupes, les élèves du groupe 1 constituent l'échantillon le plus faible au prétest avec une moyenne de 61.2%. L'écart-type est également le plus élevé avec 29,26%, ce qui est le signe d'une grande disparité de la réussite de la progression thématique entre les élèves.

Les résultats individuels des 14 élèves du groupe 1 (voir annexe III) montrent qu'entre le prétest et le post-test 2, la majorité des élèves s'améliorent (9 élèves) ou demeurent stables, ayant eu un résultat parfait (2 élèves); peu stagnent (1 élève) ou régressent (2 élèves). Lors du post-test 1, la moyenne augmente de 13.56%. L'écart-type demeure à peu près le même. Lors du post-test 2, la moyenne augmente à nouveau, de 8.97%, mais l'écart-type diminue de presque moitié, tombant à 17,97%.

Selon le test de Fisher, la différence observée entre l'écart-type du prétest et du post-test 1 n'est pas significative<sup>4</sup>. Celles observées entre le prétest et le post-test 2 et entre les deux post-tests tendent vers la significativité<sup>5</sup>.

Comme le montre le tableau 4.5, selon le test de T, les différences de moyenne observées entre le prétest et le post-test 1 et entre les deux post-tests ne peuvent pas être jugées significatives ( $P \geq 0,05$ ). Cependant, la différence entre le prétest et le post-test 2 l'est ( $P \leq 0,05$ ).

---

<sup>4</sup> Valeur de  $P=0,99$

<sup>5</sup> Valeur de  $P=0,09$  dans les deux cas

**Tableau 4.5**  
**Comparaison des moyennes (TTEST)**  
**Groupe 1, expérimental avec exercice individuel (n=14)**

	Moyenne du post-test 1	Moyenne du post-test 2
Moyenne du prétest	T=1,20 (valeur de P=0,24) Différence non-significative	T=2,37 (valeur de P=0,025) Différence significative
Moyenne du post-test 1		T=1,01 (valeur de P=0,323) Différence non-significative

Cela nous permet de croire que dans le groupe 1, l'enseignement de la progression thématique survenu avant chacun des post-tests dans le cadre de deux interventions, a permis une amélioration notable (24,5% entre le prétest et le post-test 2) et durable (augmentation de près de 9% entre les deux post-test administrés à cinq semaines d'intervalle) du résultat obtenu par les élèves au prétest.

On peut considérer que la réduction importante de l'écart-type entre les résultats obtenus par les élèves lors du post-test 2 tend vers le seuil de significativité (la valeur de p s'approchant de 0.05), à défaut d'être statistiquement significative. Cela peut nous amener à penser que la méthode d'enseignement expérimentée a eu pour effet non seulement d'améliorer la cohérence microstructurelle des textes des élèves, mais également de rendre leurs performances moins hétérogènes.

Dans l'ensemble, l'examen de ces données quantitatives nous amène à croire que l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial. L'enseignement de la progression thématique, ayant eu lieu entre le prétest de la cinquième semaine et le post-test de la dixième semaine, a permis une amélioration de 13% de la moyenne des résultats de ce groupe. Une seconde intervention a eu lieu entre le premier post-test et le second post-test. Bien que portant sur la conclusion, elle visait le renforcement de la notion de progression thématique, puisqu'elle rappelait brièvement les principes de la progression linéaire (à privilégier lors de la rédaction de l'ouverture de la conclusion). Là encore, une amélioration de la moyenne de près de 9% a pu être observée. Cette amélioration est donc significative à long terme. De plus, l'intervention a eu des impacts positifs

auprès de la majorité des élèves (9 sur 14). Elle semble avoir entraîné une réduction importante (près de 50%) de l'écart-type entre les élèves du groupe.

### Évolution du groupe 2, expérimental avec exercice de lecture-critique par les pairs

Tel qu'observé plus haut dans le tableau 4.3, la moyenne obtenue dans le groupe 2 lors du prétest est de 66%, ce qui en fait le groupe ayant le meilleur taux de réussite initial de la progression thématique. Lors du post-test 1, on peut observer une légère augmentation de la moyenne (7,87%), mais l'écart-type augmente aussi de manière sensible (4,9%). Lors du post-test 2, les résultats demeurent à peu près inchangés (moyenne de 76.57%), mais l'écart-type diminue notablement (-8,23%). Le test de Fischer montre que seule la diminution de l'écart-type entre les deux post-tests est significative, puisque  $P=0,05$ .<sup>6</sup>

On serait donc porté à croire que la méthode d'enseignement expérimentée a permis une amélioration modeste, mais durable de la maîtrise de la progression thématique. Cette hypothèse est confirmée par le test de validité des résultats (T), présenté dans le tableau 4.6, qui montre que la moyenne du post-test 2 augmente de manière significative ( $P \leq 0,05$ ) par rapport à celle du prétest.

**Tableau 4.6**  
**Comparaison des moyennes (TTEST)**  
**Groupe 2, expérimental avec activité de lecture-critique par les pairs (n=23)**

	Moyenne du post-test 1	Moyenne du post-test 2
Moyenne du prétest	T=1,07 (valeur de $P=0,29$ ) Différence non-significative	T=1,98 (valeur de $P=0,05$ ) Différence significative
Moyenne du post-test 1		T=0,50 (valeur de $P=0,62$ ) Différence non-significative

La répartition des résultats individuels des 23 élèves de ce groupe (voir annexe III) montre que l'amélioration des taux de réussite de la progression thématique ne touche que la moitié des élèves environ (11 élèves), alors que les autres stagnent ou demeurent stables (6 élèves) ou régressent (6 élèves). Cette distribution ressemble à celle observée auprès des élèves du groupe témoin. Dans l'ensemble, cependant, l'intervention a eu un impact positif puisque la

<sup>6</sup> La valeur de P pour les autres résultats va de 0,13 à 0,72.

moyenne augmente significativement dans ce groupe expérimental, alors que ce n'est pas le cas dans le groupe témoin.

Les données quantitatives recueillies pour le groupe 2 nous permettent donc de croire que la méthode expérimentée, soit l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle, suivie d'une séance de lecture-critique par les pairs, a permis une amélioration significative de la qualité de la progression thématique dans les textes rédigés par les élèves au cours de la session de quinze semaines. La moyenne des résultats obtenus au pré-test et ceux obtenus au post-test 2 progresse en effet de 10,57%. On observe aussi une diminution de l'écart-type, mais elle n'est pas significative sur un plan statistique. Bien que positifs, ces résultats sont cependant moins probants que ceux obtenus dans le groupe expérimental 1.

#### **4.1.3 Comparaison de l'évolution des taux de réussite de la progression thématique observés dans les trois groupes**

Les résultats présentés dans le tableau 4.3 ont montré une nette différence dans l'évolution des moyennes du groupe témoin par rapport à celle des groupes expérimentaux. Ces différences se trouvent résumées dans le tableau 4.7. On peut observer que les deux groupes ayant reçu un enseignement expérimental fondé sur l'enseignement de la progression thématique voient leur taux de réussite augmenter de manière continue, alors que celui du groupe ayant reçu un enseignement traditionnel régresse ou piétine.



**Tableau 4.7**  
**Progrès moyen du taux de réussite de la progression thématique dans les trois groupes**

Groupe	Progrès moyen entre prétest et post-test 1	Progrès moyen entre post-test 1 et post-test 2	Progrès moyen entre prétest et post-test 2
Groupe 1 Expérimental avec exercice individuel	13,57%	8,97%	22.54%*
Groupe 2 Expérimental avec lecture- critique par les pairs	7,00%	3,78%	10,78%*
Groupe 3 Témoin	-18,89%*	17,77%*	-1,12%

Légende : \* indique une progression ou une régression significative ( $P \leq 0,05$ )

Dans les deux groupes expérimentaux, l'amélioration observée entre le prétest et le second post-test, soit entre le début et la fin de la session, est statistiquement significative. Il nous semble donc possible d'affirmer, en réponse à la première question de recherche, que l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial. En somme, les élèves se montrent capables de mettre en pratique ce qu'on leur a enseigné.

Ces résultats confirment ceux obtenus par Rosat, Dolz, Schneuwly (1991), qui ont expérimenté une activité de révision reposant sur un enseignement approfondi du type de texte que des élèves de sixième année du primaire (11-12 ans) devaient rédiger. Leur groupe témoin, ayant reçu un enseignement traditionnel, n'avait pas aussi bien performé que leurs deux groupes expérimentaux. Notre expérimentation montre que leurs conclusions s'appliquent également à des élèves du collégial. L'enseignement de critères portant sur la grammaire du texte permet de développer les habiletés des élèves à détecter et corriger des problèmes de cohérence microstructurelle dans leur texte. Lorsque non enseignés, la maîtrise de ces critères reste plus aléatoire ou fait l'objet d'un apprentissage implicite chez quelques élèves seulement.

Les résultats du test d'égalité (TTEST) des groupes, présentés dans le tableau 4.2, ont permis d'affirmer qu'ils ne présentaient pas de différences significatives avant l'intervention. Qu'en est-il après l'intervention? Le tableau 4.8 présente les résultats du test de différence entre les groupes expérimentaux et témoins aux post-tests.

**Tableau 4.8**  
**Comparaison des moyennes des groupes au post-test (TTEST)**

	Post-test 1	Post-test 2
Égalité du groupe 1 (expérimental avec exercice individuel) et du groupe 3 (témoin)	T= 2,980 (valeur de P= 0,01) Différence significative	T=2,402 (valeur de P=0,02) Différence significative
Égalité du groupe 2 (expérimental avec lecture-critique par les pairs) et du groupe 3 (témoin)	T= 3,263 (valeur de P= 0,00) Différence significative	T= 1,919 (valeur de P=0,06) Différence non-significative

Au post-test 1, les résultats du groupe 1 (expérimental avec exercice individuel) sont significativement ( $P \leq 0,05$ ) différents de ceux du groupe 3 (témoin). Cette différence en faveur du groupe expérimental 1 demeure lors du post-test 2. On observe un phénomène similaire dans le groupe 2 (expérimental avec activité de lecture-critique par les pairs). Il se révèle significativement ( $P \leq 0,05$ ) différent du groupe 3 (témoin) lors du post-test 1. Lors du post-test 2, la différence diminue, mais atteint presque le seuil de significativité ( $P=0,06$ ).

Cette comparaison des résultats des groupes 1 et 2 (expérimentaux) avec ceux du groupe 3 (témoin) confirme que l'amélioration des élèves dans les groupes expérimentaux en fait des élèves dont les performances sont significativement meilleures que celles du groupe témoin.

#### **4.1.4 Comparaison de l'évolution des taux de réussite de la progression thématique observés entre les deux groupes expérimentaux (1 et 2)**

Notre seconde question de recherche consistait à déterminer si l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs favorise davantage l'amélioration des élèves que le seul enseignement de la progression thématique. Nous avons vu, dans le cadre théorique, que les

expérimentations ayant recours à la collaboration entre les pairs pour favoriser le développement d'habileté de révision textuelle (Pepin et Page, 1993; Cusson, 2003; Berg, 1999) étaient toutes assorties d'activités d'entraînement à la révision, que ce soit par l'usage de grilles ou par l'enseignement de critères. Berg (1999) a même montré que la simple pratique de la lecture critique entre pairs, sans enseignement préalable de critères, ne donne que peu de résultats. N'ayant toutefois pas expérimenté l'enseignement de critères non appuyé d'une activité de lecture-critique par les pairs, elle se trouvait dans l'impossibilité de savoir si l'amélioration de ses groupes était liée à l'entraînement seul ou à la combinaison des activités. C'est pourquoi nos groupes expérimentaux se sont vus proposer des méthodes d'enseignement de la révision différentes.

L'égalité des groupes expérimentaux aux post-tests n'est cependant pas tout à fait significative, selon le test de comparaison des moyennes (TTEST). La valeur de P est en effet de 0,07 lors du post-test 1 et de 0,38 lors du post-test 2. Il convient donc d'user de prudence dans l'analyse des résultats.

Il est intéressant de constater que bien que le groupe 1 (expérimental avec exercice individuel) obtienne des résultats supérieurs au groupe 2 (expérimental avec activité de lecture-critique par les pairs) lors des deux post-tests, leur comparaison est proche du seuil de significativité (0,07) lors du post-test 1, mais ne l'est plus au post-test 2. Il semble donc que le type d'activité ayant accompagné l'enseignement de la progression thématique (exercice individuel ou activité de lecture-critique par les pairs) ait eu un impact sur les résultats des deux groupes expérimentaux au milieu de la session, mais que cet impact se soit estompé par la suite.

Un fait demeure certain : l'amélioration significative du groupe 1 (expérimental avec exercice individuel), ayant été soumis à une séance d'enseignement de critères identique à celle du groupe 2 (expérimental avec activité de lecture-critique par les pairs), mais suivie d'une activité de mise à distance par la tâche seulement plutôt que par les pairs, répond à la question de Berg (1999) : l'entraînement à la révision permet l'amélioration à lui seul.

Nos résultats semblent aussi montrer que l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs ne permet pas une amélioration plus grande des élèves, puisque le groupe expérimental 2, qui a reçu un enseignement de critères de cohérence textuelle assorti d'une activité de lecture-critique, a connu une amélioration de sa moyenne moindre que celle du groupe

expérimental 1, où une activité de réécriture individuelle du texte à retravailler était plutôt privilégiée. De plus, cette amélioration est observée chez une proportion moins grande des élèves du groupe. La progression, avec la lecture entre pairs, semble exiger plus de temps. La différence entre les écarts-types du groupe expérimental 2 n'étant pas significative, nous pouvons conclure à une stagnation de l'hétérogénéité des élèves. Au contraire, dans le groupe expérimental 1, on observe une diminution importante et proche du seuil de significativité de l'écart-type (qui passe de 29,26% lors du prétest à 17,97% lors du second post-test).

Il convient donc de s'interroger plus à fond sur les bénéfices de l'exercice individuel versus l'activité de lecture-critique par les pairs. Ils semblent assez différents. D'abord, nos observations durant les séances d'expérimentation nous amènent à croire que lors d'une activité de lecture par les pairs, les scripteurs sont fortement soumis aux habiletés et à la motivation de leur lecteur. Ces deux composantes influencent considérablement les bénéfices que l'auteur du texte peut tirer de l'exercice. À la différence de l'activité individuelle, où seule la motivation du scripteur entre en jeu, c'est la combinaison de celle de deux individus qui influence l'issue de l'activité de lecture-critique par les pairs. Ensuite, l'activité de lecture-critique par les pairs ne permet pas un contrôle aussi serré par l'enseignant de la qualité et de la justesse des observations échangées, à la différence de l'exercice individuel qui est ensuite corrigé en groupe. Enfin, la lecture-critique entre pairs favorise davantage le développement des habiletés de détection des erreurs (les élèves du groupe deux ayant dû réviser deux textes plutôt qu'un seul dans le groupe 1), alors que l'exercice individuel privilégie celles liées à la correction des erreurs (les élèves du groupe 1 ayant corrigé deux textes plutôt qu'un seul).

#### **4.1.4 Conclusions de l'effet de l'intervention sur les moyennes du taux de réussite de la progression thématique**

En réponse à notre première question de recherche, l'analyse des données quantitatives présentée dans cette section permet d'affirmer que l'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle selon une méthode contrastive favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial. Les résultats des deux groupes 1 et 2 (expérimentaux), qui n'étaient pas significativement différents au prétest de ceux du groupe 3 (témoin), ont connu une amélioration constante lors des deux post-

tests réalisés à cinq semaines d'intervalle. Ceux du groupe 3 (témoin), au contraire, ont stagné entre le début et la fin de la session. Cette comparaison des moyennes confirme les observations présentées dans la problématique : l'enseignement traditionnel (fondé sur des exemples à suivre et n'intégrant pas la notion de progression thématique) ne permet pas aux élèves d'améliorer significativement leur maîtrise de la cohérence microstructurelle. Au contraire, l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive inspirée de Barth (1987) permet aux élèves du niveau collégial d'améliorer leurs habiletés sur ce plan.

L'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs favorise-t-il davantage l'amélioration des élèves que le seul enseignement de la progression thématique? Les résultats des groupes 1 et 2 (expérimentaux) lors des deux post-tests ne présentant pas de différences significatives, il n'est pas possible de répondre avec certitude à notre deuxième question. Quelques indices nous portent à croire que ce n'est pas le cas : la diminution de l'écart-type près du seuil de significativité du groupe 1 (expérimental avec exercice individuel) comparée à la stagnation de l'hétérogénéité du groupe 2 (expérimental avec exercice de lecture-critique par les pairs); l'amélioration supérieure de la moyenne du groupe 1 comparée à celle du groupe 2.

La prochaine section, qui présentera l'analyse qualitative des résultats, permettra d'approfondir ces résultats et de répondre à notre troisième question de recherche, portant sur les défauts de cohérence observables dans les textes d'élèves du collégial.

## **4.2 L'analyse des défauts de cohérence**

La comparaison des taux moyens de réussite de la progression thématique obtenus au prétest et aux deux post-tests dans les trois groupes a permis de montrer que l'enseignement de ce critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de l'habileté des élèves des groupes expérimentaux à faire des liens dans leur introduction, en particulier dans le groupe 1, où l'enseignement a été suivi d'un exercice individuel plutôt que d'une activité de lecture-critique par les pairs. Dans cette section, pour approfondir l'analyse de l'impact de l'intervention, nous tenterons de déterminer quels défauts de cohérence se retrouvent dans les textes d'élèves de niveau collégial, avant et après l'intervention.

Rappelons que 11 élèves dont les textes au pré-test se sont mérité la note de 71% jusqu'à 86% ont été retenus pour constituer les sous-groupes d'élèves moyens-forts (trois élèves dans le groupe 1 et quatre dans chacun des groupes 2 et 3). Pour constituer les sous-groupes d'élèves faibles, 15 élèves avec des notes allant de 0% à 50% ont été retenus (cinq dans chaque groupe).

Une analyse de l'évolution des défauts de cohérence (observables au pré-test puis au post-test 2) des sous-groupes d'élèves moyens-forts et faibles de chaque groupe sera d'abord présentée. Puis, une comparaison de l'évolution des défauts de cohérence dans tous les sous-groupes de même force sera effectuée.

#### **4.2.1 Analyse de l'évolution des défauts de cohérence du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts**

Tel que mentionné précédemment dans la méthodologie, le sous-groupe témoin d'élèves moyens-forts est composé de quatre élèves ayant obtenu un résultat supérieur à 70%, mais inférieur à 100% lors du pré-test. Le tableau 4.9 présente la répartition des défauts de cohérence observés dans leur prétest.

**Tableau 4.9**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts**

Élèves (n=4)	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas (2000)									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
3-05	2						1		1	
3-17	1								1	
3-18	1	1								
3-02	1	1								
Total erreurs	5	2	0	0	0	0	1	0	2	0

Les élèves de ce sous-groupe ont fait, somme toute, un nombre relativement peu élevé d'erreurs : soit une ou deux par élève. On retrouve des erreurs liées à des connaissances non partagées (1.1.1), à la progression thématique en regard du type de texte (2.2) et une erreur liée à l'emploi de thèmes trop personnels (2.1.1).

Ces erreurs sont très souvent présentes dans les textes produits par les élèves en début de session. Elles sont en effet liées à certaines conventions d'écriture que les scripteurs oublient. Par exemple, les erreurs de type 1.1.1 (connaissances non partagées) surviennent lorsque les élèves omettent d'associer explicitement l'auteur à ses œuvres :

3-02a) [...] Grâce à ce vécu, Maupassant écrit des nouvelles et les personnages principaux sont inspirés de ses expériences. Dans les textes « La parure » et « Les bijoux », les bijoux jouent un rôle très important. [...]

Bien que cette erreur ne soit pas très grave, il reste que le scripteur assume que le lecteur sait que Maupassant est l'auteur de deux textes intitulés « La parure » et « Les bijoux ». Toutefois, même en comptant sur la capacité d'inférence du lecteur, l'impression de rupture demeure, car le reste de la phrase semble présenter un nouveau thème, n'ayant pas de lien implicite avec la précédente. Après avoir annoncé que Maupassant écrit des nouvelles grâce à son vécu et crée des personnages inspirés de ses expériences (propos relativement vagues que le lecteur s'attendrait à voir illustrés par des exemples dans la phrase suivante), le scripteur annonce que les bijoux jouent un rôle important dans deux nouvelles. Il n'y a pas là de lien possible entre des personnages ou la biographie de l'auteur. Le remplacement de « les textes » par « ses textes » créerait un lien explicite entre les deux phrases qui atténuerait l'impression de rupture.

Ces erreurs sont certainement causées par le contexte artificiel de la communication : les élèves doivent rédiger un texte qui, dans les faits, ne sera lu que par leur enseignant, mais en adoptant des conventions d'écriture montrant qu'ils ont la capacité de rédiger un texte pouvant être compris par n'importe quel lecteur.

Les erreurs de type 2.1.1 (thèmes trop personnels) sont souvent causées par l'emploi incongru de pronoms de la première personne du singulier ou de la deuxième personne. Le texte de l'élève 3-05 en présente un exemple :



3-05a) M. Guy de Maupassant, un écrivain respecté du XIX<sup>e</sup> siècle, a écrit plusieurs ouvrages importants, dont « Boule de suif » qui fût un grand succès. Il a eu une enfance normale, a été à l'école religieuse et à 20 ans, il a dû faire un service militaire. Un an après, il a quitté l'armée pour travailler au Ministère de la marine, pour y travailler près de 10 ans. Comme son travail l'ennuyait, il a débuté l'écriture vers les années 1880. Ce qui m'amène en ce moment à vous parler de ses œuvres « Boule de suif » et « Le lit 29 ».

On pourrait juger qu'il s'agit d'erreurs de style plutôt que de cohérence. Il est vrai que Carter-Thomas (2000) spécifie que c'est leur usage en position de thème qui crée une rupture thématique, ce qui n'est pas tout à fait le cas ici. Toutefois, on sent bien que l'usage du « ce » n'est qu'un artifice pour intégrer le double usage de pronoms personnels (première et deuxième personne). Sans être en position de thème, l'importance que donne à ces pronoms la construction syntaxique de la phrase crée une impression de rupture qui va au-delà de l'effet d'une simple faute stylistique.

Quant aux erreurs de type 2.2 (progression thématique en regard du type de texte), elles sont liées à une tendance à l'étalage biographique : les élèves croient bon d'amener le sujet de leur rédaction en présentant très longuement l'auteur des textes à l'étude. Ils adoptent ainsi une progression à thème constant. Or, la convention veut qu'ils usent de la progression à thème linéaire. Cette convention n'a cependant pas été adoptée de manière aléatoire : dans un texte aussi court que l'introduction d'une dissertation littéraire, une surabondance de détails (que ce soit sur l'auteur ou les œuvres à l'étude) ne mène nulle part, comme on peut le voir également dans le texte de l'élève 3-05. L'introduction présente 103 mots, et pourtant le scripteur n'a rédigé qu'un sujet amené : le lecteur ne sait toujours pas quel sera le thème de la rédaction (sujet posé) ni quelles idées seront développées (sujet divisé). On notera aussi la difficulté caractéristique du scripteur de lier une longue description biographique à thème constant à un sujet beaucoup plus restreint, soit les textes à l'étude. Certes, il y a bien un lien (« ce qui m'amène à »), mais celui-ci apparaît comme plutôt artificiel.

On peut s'attendre à une amélioration de ce type d'erreurs (connaissances non partagées, progression thématique en regard du type de texte et thèmes trop personnels) dans le post-test 2. Il faut dire qu'elles sont pénalisées comme erreurs de « cohérence textuelle (T1) » ou de « point de vue/énonciation (T5) » dans la grille de correction utilisée par les enseignants du département de français du collège. Par conséquent, en plus d'être identifiées par un code uniforme, elles entraînent une perte de 0,25% des points à chaque occurrence. Il y a donc, pour les élèves, un incitatif motivationnel fort à les corriger. De plus, les conventions d'écriture auxquelles elles sont

liées font également l'objet d'un rappel lors des deux séances d'enseignement traditionnel portant sur l'introduction et la conclusion.

Toutefois, le relevé des erreurs de cohérence observées lors du post-test 2 du sous-groupe témoin d'élèves moyens-forts (voir tableau 4.10) ne montre qu'une amélioration pour les erreurs de type 1.1.1 (connaissances non partagées). On peut observer par ailleurs l'apparition d'un nouveau type d'erreurs, les erreurs liées à l'introduction d'un thème nouveau (1.1.3). On note que tous les élèves de l'échantillon régressent; le nombre total d'erreurs passe de 5 à 12.

**Tableau 4.10**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts**

Élèves	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas (2000)									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
3-05	6		1				1		4	
3-17	2						2			
3-18	2			1			1			
3-02	2			1	1					
Total erreurs	12	0	1	2	1	0	4	0	4	0

Si l'élève 3-17 élimine son erreur liée au choix de la progression thématique en regard du type de texte (2.2), l'élève 3-05 les augmente considérablement. Cela peut s'expliquer par l'augmentation du nombre de phrases produites par l'élève (cinq dans le prétest et douze dans le post-test 2). Il reste que l'augmentation elle-même de la longueur du texte est problématique : son introduction passe de 103 mots au pré-test à 310 mots au post-test. Comme la longueur totale du texte demandé dans la consigne de rédaction est toujours la même (800 mots), et que l'élève a produit un texte d'exactly 1089 mots, l'augmentation de l'introduction est anormale et révèle la présence d'informations superflues. Voici ce texte de l'élève 3-05 :

3-05c) C'est dans la deuxième moitié du XXe siècle que naît un type de théâtre qui est caractérisé par la rupture totale en rapport avec tout ce qu'il y a de plus classique. Cette rupture faite dans les années 1950 suit la deuxième guerre mondiale, ce qui pour plusieurs auteurs donne raison à la pensée absurde des événements. Ces écrivains constatent la stupidité des hommes dans leurs actions, de ce fait, ils apparentent l'irrationalité de la vie au nouveau genre d'expression par l'entremise du théâtre de l'absurde. Cet art permet d'exprimer avec humour l'angoisse et la déchéance humaine. De plus, il aborde des sujets qui touchent directement le comportement et la nature grave de l'homme avec absurdité. Par conséquent, ce style littéraire rend tolérable, acceptable et même divertissant un

théâtre qui n'a jamais eu peur de faire réfléchir les gens sur des sujets touchant des tragédies et ou encore des problèmes reliés directement à la vie quotidienne. Ce qui m'amène à vous parler d'un homme de grand talent, Eugène Ionesco. Il a écrit plusieurs pièces, dont Macbett. Il s'est inspiré de la pièce Macbeth de Shakespeare, publiée en 1623, pour représenter la corruption des personnages liée aux thèmes de l'ambition, de la manipulation et de l'avidité, qui sera analysée dans cette présente dissertation et qui fait partie intégrante de sa pièce. Par ailleurs, on ne peut passer par-dessus un fait très important de l'histoire du théâtre de l'absurde qui est nul autre que le précurseur de l'absurde et d'autres styles, Alfred Jarry. L'une de ses pièces, Ubu roi, viendra appuyer celle de la pièce Macbett dans le désir des principaux personnages de maintenir le trône, puis par la manipulation qui s'avère une tactique pour appâter les futurs corrompus. Finalement, cet appétit insatiable dans l'obtention de vouloir le bien d'autrui viendra présenter le lien direct de ces thèmes avec la corruption.

Tout comme dans le texte rédigé lors du pré-test, on retrouve dans celui-ci la présence de progression à thème constant lorsqu'il est question du théâtre absurde et d'Eugène Ionesco. Ce type de progression ne permettant pas au scripteur de créer les liens nécessaires entre les différentes parties du texte, il doit avoir recours à des formulations maladroites comme « Ce qui m'amène à ». Ainsi, malgré le rappel des notions survenu à deux occasions de manière traditionnelle dans le groupe témoin entre le prétest et le post-test 2, l'élève 3-05 n'a pas réussi à maîtriser ses erreurs de cohérence microstructurale.

#### **4.2.2 Analyse de l'évolution des défauts de cohérence du sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles**

Ce sous-groupe est constitué de 5 élèves ayant obtenu, lors du prétest, un résultat variant entre 0% et 50%. Les erreurs relevées dans les textes produits par ces élèves sont évidemment plus nombreuses et plus diversifiées que ce que nous avons pu observer dans le sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts, comme on peut le constater dans le tableau 4.11.

**Tableau 4.11**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles**

Élèves	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas [2000]									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
3-14	3			1		1	1			
3-09	3			2						1
3-13	3			1					1	1
3-04	6	1	1		1	1	1	1		
3-07	2								2	
Total erreurs	17	1	1	4	1	2	2	1	3	2

Dans le sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts, on retrouvait des erreurs de type 1.1.1 (connaissances non-partagées), 2.1.1 (l'emploi de thèmes trop personnels) et 2.2 (progression thématique en regard du type de texte). Si ces erreurs se trouvent également dans le sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles, on retrouve aussi en grandes proportions des erreurs de type 1.1.3 (introduction d'un thème nouveau), puisque trois textes sur quatre en présentent. Ces erreurs sont assez caractéristiques des textes d'élèves faibles, qui ne réussissent pas à lier les différentes parties de l'introduction qu'ils rédigent :

3-09a) Au XIX<sup>e</sup> siècle, beaucoup de récits légendaires furent racontés, parmi lesquels un d'entre eux appartenait à Guy de Maupassant, écrivain français qui a marqué son époque avec des nouvelles fabuleuses. En effet, c'était aussi à l'époque de la guerre franco-prussienne où il racontait comment l'apparence et l'argent poussent les gens à mentir pour arriver à leurs fins. Dans le paragraphe suivant, nous soulignerons le rôle important joué par les bijoux tirés des textes « La parure » et « Les bijoux ».

On retrouve, dans ce texte, les éléments de contenu suggérés par la méthodologie de l'introduction (présentation de l'auteur, de l'époque et des œuvres à l'étude), mais le scripteur ne parvient pas à lier ces informations. L'ajout d'un connecteur (« en effet ») au début de la deuxième phrase illustre un effort fait en ce sens. Il annonce toutefois une explication (de la raison pour laquelle Maupassant a marqué son époque? du « récit légendaire » qui a été raconté?) que la phrase ne précise pas.

Le matériel disponible pour l'enseignement de la cohérence textuelle offre bien peu d'outils pour corriger ce type de difficulté, comme nous l'avons montré dans la problématique. Les documents les plus complets (ceux du CCDMD) abordent bien la notion de reprise d'information, mais pas celle de la progression thématique, pourtant essentielle à la construction de liens adéquats. Il n'est donc pas étonnant de constater que les élèves faibles du groupe témoin n'améliorent pas beaucoup leurs performances en ce qui a trait à ce type d'erreur, comme le montrent les défauts présents dans leur post-test 2 (tableau 4.12) :

**Tableau 4.12**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles**

Élèves (n=5)	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas [2000]									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
3-14	4				1			2	1	
3-09	3		1	1					1	
3-13	5		1	1					3	
3-04	5						1	1	3	
3-07	1			1						
Total erreurs	18	0	2	3	1	0	1	3	8	0

Le nombre total d'erreurs dans ce sous-groupe est demeuré le même à peu de choses près (17 erreurs au total au prétest et 18 au post-test 2), ils n'ont donc pas régressé comme les élèves du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts.

Si certains élèves faibles se sont améliorés (3-04 et 3-07), certains problèmes demeurent. À titre d'exemple, l'élève 3-09 a beau avoir amélioré sa capacité à faire des liens, cette habileté n'est toujours pas maîtrisée, comme le montre cet extrait du texte rédigé lors du post-test 2 :

3-09c) Le théâtre de l'absurde naît pendant la Deuxième guerre mondiale. Ce courant dénonce l'absurdité de la condition humaine et l'élimination de toute psychologie réaliste. Suite à l'invention des armes aussi terribles que la bombe atomique, plusieurs écrivains sont dans l'incapacité de donner une explication à ces événements. Ils utilisent un humour noir, qui aborde avec légèreté les sujets les plus graves à travers le théâtre. Le précurseur du surréalisme Alfred Jarry défie les règles du théâtre dans sa pièce Ubu roi. [...]

Bien que les propos soient beaucoup plus clairs que dans l'introduction rédigée lors du prétest, il reste que le lien assurant la transition entre la présentation du contexte et de l'auteur demeure absent : quel lien y a-t-il entre le théâtre absurde et le précurseur du surréalisme, Alfred Jarry? Le seul terme de reprise est la répétition du nom « théâtre », mais alors que dans la quatrième phrase, il est question du théâtre comme moyen d'expression, dans la phrase suivante, on traite plutôt des règles du genre. Cette reprise ne permet donc pas d'éviter la sensation de rupture.

Dans l'ensemble, on peut noter dans les textes d'élèves faibles la diminution des erreurs liées aux connaissances non-partagées (1.1.1), aussi observée dans le sous-groupe d'élèves moyens-forts. Au contraire de ces derniers, les élèves faibles diminuent le nombre d'erreurs liées à l'emploi de thèmes trop personnels. Il est possible que ces élèves soient plus sensibles aux erreurs ayant entraîné la perte de points, et par conséquent qu'ils soient davantage attentifs aux corrections relativement simples qu'ils peuvent apporter à leur texte pour améliorer leur note.

Ce qui attire davantage notre attention, c'est l'augmentation très importante d'erreurs liées au choix de la progression thématique (2.2). Alors qu'on ne retrouvait ces erreurs que dans deux textes de l'échantillon lors du prétest, on les retrouve dans quatre textes sur cinq lors du post-test 2, et le nombre total d'erreurs passe de 3 à 8. Nous avons vu que dans le sous-groupe témoin d'élèves moyens-forts, le problème s'aggravait également chez l'un des deux élèves ayant commis ce type d'erreur lors de son prétest. Nous avons soulevé l'hypothèse que ce type d'erreurs est causé par l'intégration d'une abondance d'informations superflues, qui entraîne une difficulté à lier les différentes parties du contenu. Cette hypothèse est confirmée par l'apparente amélioration de l'élève 3-07, le seul qui ne fait pas d'erreurs liées au choix de la progression thématique (2.2). L'examen de son introduction nous montre toutefois que cette amélioration s'est produite au prix de coupures un peu trop drastiques:

3-07c) Suite à la Seconde guerre mondiale, certains écrivains ne pouvaient donner une explication à cet événement. Ils constatent donc l'idiotie de la condition humaine. Alfred Jarry, auteur d'Ubu roi, est un précurseur du surréalisme et Eugène Ionesco est l'auteur de Macbett, qui est une pièce de théâtre absurde. Ces deux textes sont liés par des thèmes communs tels que l'ambition, la manipulation et l'avidité.

L'élève présente de manière expéditive, dans la même phrase, les auteurs et leur œuvre, et omet carrément la mention du sujet posé (la corruption des personnages). Alors que son introduction rédigée au prétest présentait 89 mots, celle-ci n'en compte que 64. L'élève a donc corrigé ses

erreurs liées au recours à une progression à thèmes constants, mais en retirant des éléments essentiels de contenu.

#### **4.2.3 Conclusion de l'analyse de l'évolution des défauts de cohérence des sous-groupes témoins 3**

L'examen des défauts de cohérence textuelle présents dans les textes des élèves du groupe témoin 3 semble indiquer un impact assez faible des séances d'enseignement traditionnel. Rappelons que cet enseignement est fondé sur des exemples à imiter seulement (et non sur une méthode contrastive) et aborde les différents procédés de reprises (plutôt que la présentation de la progression thématique comme mécanisme d'enchaînement des idées). Seules les erreurs liées aux connaissances non partagées (1.1.1) connaissent une diminution dans les deux sous-groupes. Les erreurs liées à l'emploi de thèmes personnels (2.1.1) augmentent chez les élèves moyens-forts, mais diminuent chez les élèves faibles. Les erreurs liées à l'introduction d'un thème nouveau (1.1.3) augmentent dans les deux groupes. Quant aux erreurs liées au choix d'une progression thématique appropriée au genre du texte (2.2), elles s'aggravent chez plusieurs élèves, ou sont corrigées par la soustraction d'éléments essentiels du contenu. Comme la séance plutôt traditionnelle présente seulement des modèles à imiter, insistant sur la nécessité de faire des liens mais sans expliquer le concept de progression thématique, on peut penser que les élèves n'ont pas de moyens concrets de détecter ou de corriger les erreurs de cohérence que présentent leurs textes. La régression du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts nous amène à croire que la source du problème est davantage la détection du défaut de cohérence que sa correction. La détection est en effet étroitement liée à la représentation que le scripteur se fait de la tâche d'écriture (comme l'ont exposé Hayes, Flowers, Schriver, Stratman, Carey, 1987 et Hayes, 1996). La présentation de seuls modèles réussis d'introduction ne semble pas permettre aux élèves de se représenter avec justesse les critères essentiels à la rédaction d'une introduction réussie.



#### 4.2.4 Analyse de l'évolution des défauts de cohérence du sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel)

Ce sous-groupe est constitué de trois élèves du groupe 1 (expérimental avec exercice individuel) ayant obtenu un résultat supérieur à 70%, mais inférieure à 100% lors du prétest. Le relevé des défauts de cohérence présents dans leur texte (voir tableau 4.13) au prétest est assez similaire à celui que nous avons observé dans le sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts.

**Tableau 4.13**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel)**

Élèves	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas (2000)									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
1-08	2	1		1						
1-09	2				1		1			
1-10	1	1								
Total erreurs	5	2	0	1	1	0	1	0	0	0

On retrouve aussi dans cet échantillon des erreurs liées aux connaissances non partagées (1.1.1) et à l'emploi de thèmes trop personnels (2.1.1). À la différence du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts, on retrouve toutefois une erreur liée à l'introduction d'un thème nouveau (1.1.3) et à l'usage de rhèmes insuffisamment accentués (1.2) et aucune erreur liée au choix de la progression thématique (2.2).

Le modèle d'introduction présentant des erreurs soumis aux élèves lors de la première activité d'enseignement de critères contenait à peu près les mêmes types d'erreurs, soit 1.1.1 (connaissances non-partagées), 1.1.3 (introduction d'un thème nouveau), 2.1.1 (emploi de thèmes trop personnels) et 2.1.2 (thèmes insuffisamment précisés). L'observation des types d'erreurs présentes lors du deuxième post-test (tableau 4.14) nous permettra donc de voir l'impact de cette intervention.

**Tableau 4.14**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe expérimental 1**  
**d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel)**

Élèves	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas [2000]									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
1-08	1								1	
1-09	1			1						
1-10	2			1	1					
Total erreurs	4	0	0	2	1	0	0	0	1	0

Au contraire des élèves moyens-forts du groupe témoin 3 qui avaient régressé, dans le sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts, le total des erreurs demeure stable.

L'élève 1-10 a toutefois régressé. Un examen de son introduction révèle aussi une grande faiblesse sur le plan du contenu.

1-10c) Les auteurs Eugène Ionesco et Alfred Jarry font ressortir le thème de l'absurde dans leurs œuvres Macbett et Ubu roi. Les deux histoires comportent des sujets de pouvoir et de corruption. Sachant que la somme de ces deux idées crée le chaos, les auteurs traitent cette situation avec absurdité, créant de l'humour noir. Macbett et Père Ubu sont corrompus vers la fin, cela pouvait-il être causé par l'ambition, la manipulation et l'avidité? Les matières qui seront étudiées suivent : le thème de l'ambition délicate, la manipulation expérimentée et l'avidité négligée.

Le courant théâtral de l'absurde, auquel appartiennent Ionesco et Jarry, est qualifié par l'élève de «thème». Il n'en présente aucune caractéristique. Le pouvoir et la corruption sont à la fois traités de « sujets », d' « idées ». L'ensemble de son propos est par conséquent vague et redondant; on a en fait l'impression que l'élève n'a rien à dire. Une vérification du relevé de ses absences en classe révèle en effet qu'il n'était pas présent lors de la période où les auteurs et le courant littéraire ont fait l'objet d'une présentation magistrale. Le texte de cet élève montre bien que la capacité de faire des liens peut être grandement affectée par le manque de connaissances à partager avec le lecteur.

L'élève 1-09 a commis une erreur du même type que celles se retrouvant dans le modèle de texte soumis lors de la séance d'enseignement de critères (1.1.3, introduction d'un thème nouveau). L'erreur est la suivante :

1-09c) Les maîtres anciens ont démontré que chaque État suit un cycle. Cela commence par une bonne intention. Le peuple choisit son souverain et celui-ci le dirige également. La mauvaise foi apparaît alors chez le dirigeant et peu à peu, l'État se change en régime tyrannique. [...]

L'impression de rupture survient entre la deuxième et la troisième phrase. Le lecteur s'attend à ce que le scripteur explique ce qu'il entend par « bonne intention ». Or, la troisième phrase ne révèle rien à ce sujet. On peut toutefois noter l'usage du terme « également », qui semble une erreur de vocabulaire. Le scripteur voulait-il dire « équitablement »? Si c'est le cas, l'erreur serait moins marquée, le lien entre le concept d'équité et une « bonne intention » étant possible (quoique plutôt implicite). L'erreur semble donc ici davantage causée par le choix du vocabulaire que par un changement brutal de sujet.

Dans le texte de l'élève 1-08, l'intégration d'une progression à thèmes constants plutôt que linéaire allonge l'introduction (qui compte, au total, 182 mots), mais sans créer de difficultés à en lier les différentes parties, au contraire de ce que l'on a vu dans le texte de l'élève 3-05, présenté à la section 4.2.1:

1-08c) [...] La plus grande influence de ce courant est bien sûr le grand dramaturge Alfred Jarry qui légua comme héritage la pièce Ubu roi, mise en scène en 1897 et encore interprétée et utilisée comme ouvrage à l'étude en 2008. Cette pièce absurde teintée d'humour noir d'un bout à l'autre présente un homme et sa femme, celui-ci en quête de pouvoir, qui, une fois la gloire obtenue, court lui-même à sa perte de façon burlesque. Cette pièce n'est pas sans rappeler, à quelques différences près, la célèbre reprise de Macbeth : Macbett d'Ionesco. Cependant, les personnages des deux pièces ont quelque chose de particulier en commun : leur corruption est liée au thème de l'ambition, de la manipulation et de l'avidité. [...]

#### **4.2.5 Analyse de l'évolution des défauts de cohérence du sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles (avec exercice individuel)**

Le sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles est composé de cinq élèves ayant obtenu 50% et moins lors du prétest. Les résultats de ce sous-groupe au prétest (voir tableau 4.15) présentent quelques ressemblances avec ceux du sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles.

**Tableau 4.15**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe expérimental 1**  
**d'élèves faibles (avec exercice individuel)**

Élèves	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas (2000)									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
1-03	4				1	1	1	1		
1-07	4		1			1	1		1	
1-02	4		1			1	1	1		
1-01	3				1	1	1			
1-06	2			1					1	
Total erreurs	17	0	2	1	2	4	4	2	2	0

On retrouve dans les prétests des deux sous-groupes faibles (témoin 3 et expérimental 1) des erreurs liées au non-respect du contrat donné/nouveau (1.1.3) et à l'emploi de thèmes trop personnels (2.1.1). Toutefois, une différence marquée est la faible présence d'erreurs liées à l'introduction d'un thème nouveau (1.1.3) dans le sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles (avec exercice individuel). Ce qu'on retrouve davantage, c'est le non-respect du contrat donné/nouveau (1.3). Ces types de défauts nous semblent toutefois reliés, puisque dans les deux cas, l'erreur révèle une difficulté de l'élève à utiliser adéquatement des termes de reprise. Comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, l'ordre donné/nouveau ne peut être inversé, comme le croit Combettes (1983), que s'il s'appuie sur une structure syntaxique particulière, qui prévient le lecteur que le lien de cohérence se fera plus tard. Autrement, comme on le voit bien dans cet exemple, l'impression de rupture demeure :

1-01a) Dans les contes de Maupassant, les protagonistes sont souvent amenés vers des circonstances hors de leurs moyens et même contre leur gré. Ceci dit, il y a deux nouvelles de cet auteur qui vont effectivement démontrer de l'injustice sociale. Donc, je vais vous montrer les similitudes qui apparaissent entre les personnages d'Irma, dans « Le lit 29 », et de Boule de suif, dans la nouvelle éponyme, qui englobera l'injustice causée à ces deux femmes, leur patriotisme et leur malheureux sort.

On retrouve bien dans la troisième phrase une information connue, soit « l'injustice », reprise de la phrase précédente. Cependant, cette information arrive trop tard, ce qui fait que le lien demeure ténu.

Le texte présentant des erreurs de cohérence textuelle utilisé lors de la séquence d'enseignement présentait des erreurs davantage représentatives de celles retrouvées dans le sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel). Il semble toutefois que son impact positif ait été encore plus marqué chez les élèves faibles du même groupe, comme le montrent leurs résultats lors du post-test 2 (tableau 4.16).

**Tableau 4.16**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles (avec exercice individuel)**

Élèves (n=5)	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas (2000)									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
1-03	0									
1-07	1								1	
1-02	2								2	
1-01	0									
1-06	3			1	1				1	
Total erreurs	6	0	0	1	1	0	0	0	4	0

À l'exception de l'élève 1-06, la diminution du nombre des erreurs est importante chez tous les élèves de ce sous-groupe. Deux élèves (1-01 et 1-03) obtiennent même un résultat parfait.

L'élève 1-01, dont l'introduction au prétest a été citée plus haut, produit un texte contenant le double de phrases (6 plutôt que 3) et dont la progression thématique est bien réussie :

1-01c) Au XXe siècle, deux grands écrivains de l'absurde se font connaître. Ils se nomment Alfred Jarry et Eugène Ionesco. Ces auteurs sont très critiques vis-à-vis leur société et font preuve d'un humour cru et parfois même offensif. Ils utilisent ce talent pour créer des pièces de théâtre. Ainsi sont écrites les pièces Ubu roi (par Jarry) et Macbett (par Ionesco). Dans ces compositions théâtrales, les deux auteurs démontrent que leurs protagonistes principaux seront corrompus par l'ambition, la manipulation et l'avidité.

Les progrès de l'élève 1-03 sur le plan de la progression thématique sont tout aussi probants. Son introduction au prétest (1-03a) se caractérise par des erreurs liées à la présence de rhèmes insuffisamment accentués (phrase 2), au non-respect du contrat donné/nouveau (phrase 4), à l'emploi de thèmes trop personnels (phrase 4) et à la présence de thèmes insuffisamment précisés (phrase 4).

1-03a) Maupassant, auteur célèbre, a écrit plusieurs nouvelles et contes très originaux. Dans ceux-ci, on constate que plusieurs thèmes font surface et se distinguent des autres. C'est le cas du désir, du mensonge et de l'argent. Dans ce texte, je vais expliquer le rôle déterminant joué par les bijoux dans « La parure » et « Les bijoux » en montrant qu'ils sont liés aux thèmes énumérés ci-haut.

Toutes ces erreurs ont disparu de l'introduction rédigée lors du post-test 2 (1-03c). Toutefois, au contraire de l'élève 1-01, l'élève 1-03 n'augmente pas le nombre de ses phrases (quatre). Son introduction se réduit donc à un seul sujet amené. Comme les erreurs commises lors du prétest se trouvaient surtout dans la dernière phrase (présentant le sujet posé et divisé), le constat d'amélioration s'en trouve amoindri : l'élève a peut-être tout simplement évité de rédiger la partie de l'introduction qu'il avait du mal à lier aux autres.

1-03c) Au XXe siècle, un courant littéraire se fait remarquer de plus en plus, le théâtre de l'absurde. Eugène Ionesco, écrivain d'origine roumaine, se trouve à être un des meilleurs auteurs de ce genre. Il a réalisé plusieurs œuvres dont Macbett, une parodie de la pièce de Shakespeare dans laquelle il fait ressortir des thèmes tels que l'ambition, la manipulation et l'avidité, et il les lie tous au fait que les personnages sont corrompus. Il va s'inspirer en quelque sorte de l'auteur Alfred Jarry et de sa pièce Ubu roi, car ce dernier a aussi pris les mêmes thèmes et les a utilisés pour justifier la corruption des personnages dans sa pièce.

#### **4.2.6 Conclusion de l'analyse de l'évolution des défauts de cohérence des sous-groupes expérimentaux 1 (avec exercice individuel)**

Lors du prétest, les erreurs observables dans les textes des deux sous-groupes expérimentaux avec exercice individuel (élèves moyens-forts et faibles) sont assez similaires à celles observées dans les textes des sous-groupes témoins 3 comparables. Chez les moyens-forts, on observe dans le sous-groupe témoin 3 une régression notable entre le prétest et le post-test, alors que le sous-groupe expérimental 1 (avec exercice individuel) demeure stable. La régression du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts peut être expliquée par la complexité accrue de la tâche d'écriture lors du post-test 2 (le sujet exigeait la présentation de deux auteurs et de deux œuvres). Comme le résultat initial obtenu par les élèves moyens-forts de tous les groupes montre qu'ils ont déjà une habileté partielle à établir des liens de cohérence dans leur introduction, ils sont peut-être moins intéressés à apporter de grands changements à leur façon de rédiger et de relire leur texte. La séance d'enseignement traditionnelle, n'étant pas fondée sur l'enseignement

de la structure thématique ni sur une approche contrastive, n'offrait pas de critères de cohérence spécifiques pouvant servir d'outil à la révision. Sans ces outils, les élèves moyens-forts n'ont peut-être pas envie de prendre le risque de modifier leur texte et de commettre plus d'erreurs. Au contraire, les élèves du sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel) semblent s'être approprié ces outils lors des deux séances consacrées à l'enseignement de critères, ce qui leur permet peut-être d'apporter avec confiance des modifications à leur texte. Ces observations correspondent d'ailleurs à celles faites par Rosat, Dolz, Schneuwly (1991) auprès d'élèves du primaire. Lors de leur expérimentation, ils ont pu aussi constater que les élèves des groupes ayant suivi une séance d'enseignement de la révision fondée sur la présentation d'exemples de textes positifs et négatifs avaient apporté à leur texte des modifications concernant l'organisation des idées et le sens, en améliorant la qualité, alors que leur groupe contrôle n'avait apporté que des corrections de surface.

Les erreurs relatives à l'emploi de thèmes trop personnels (2.1.1) ont disparu des textes du sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel), et ont augmenté dans ceux du sous-groupe témoin 3 comparable. On pourrait conclure à un effet de l'enseignement à l'aide d'exemples positifs et négatifs, puisqu'on retrouvait ce type d'erreur dans le texte à améliorer soumis aux élèves du groupe expérimental 1 (avec exercice individuel) lors de la séance survenue après le prétest. Toutefois, on note aussi une légère diminution de ce type d'erreurs dans le post-test 2 du sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles, qui a reçu un enseignement traditionnel, c'est-à-dire qui ne s'est vu présenter qu'un seul exemple (positif) d'introduction. Nous constatons ainsi un effet plus général de l'enseignement de la progression thématique à l'aide d'exemples positifs et négatifs sur les élèves moyens-forts.

On observe aussi une grande différence de résultats dans les deux sous-groupes faibles témoin 3 et expérimental 1 (avec exercice individuel). Les élèves du sous-groupe témoin 3 stagnent, le nombre total d'erreurs demeurant à peu près le même. L'amélioration concerne surtout les connaissances non-partagées (1.1.1). On note une importante augmentation des erreurs liées au choix de la progression thématique (2.2), qui passent de 3 à 8. Au contraire, chez les élèves du sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles (avec exercice individuel), la diminution du nombre d'erreurs et du nombre de textes en contenant est très marquée, et ce dans toutes les catégories, à l'exception des erreurs liées au choix de la progression thématique (2.2). L'augmentation du nombre de ces erreurs demeure néanmoins moins marquée (passant de 2 à 4) qu'elle ne l'est dans le sous-groupe témoin 3.



Bref, l'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle semble avoir entraîné une nette amélioration de la qualité de cet aspect des introductions rédigées par les élèves du groupe expérimental 1 (avec exercice individuel), surtout chez le sous-groupe faible. Cela montre qu'un enseignement de critères fondé sur une méthode contrastive permet aux élèves faibles de réaliser des performances comparables à celles des élèves moyens-forts.

#### 4.2.7 Analyse de l'évolution des défauts de cohérence du sous-groupe expérimental 2 d'élèves moyens-forts (avec lecture-critique par les pairs)

Les élèves constituant ce sous-groupe sont au nombre de quatre. La répartition des erreurs observées au prétest dans leurs textes diffère quelque peu de celle des autres sous-groupes moyens-forts (3 et 1), comme le montre le tableau 4.17.

**Tableau 4.17**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe expérimental 2 d'élèves moyens-forts (avec lecture-critique par les pairs)**

Élèves (n=4)	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas (2000)									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
2-04	2				2					
2-09	1								1	
2-21	2							1	1	
2-22	2							1	1	
Total erreurs	7	0	0	0	2	0	0	2	3	0

Les erreurs liées au choix de la progression thématique appropriée (2.2) sont plus importantes dans les textes des élèves de ce sous-groupe : on en retrouve dans trois textes sur quatre. L'introduction rédigée par l'élève 2-22 en montre un bon exemple:

2-22a) Au XIX<sup>e</sup> siècle, Guy de Maupassant écrit plusieurs contes concernant des personnages qui faisaient partie de la classe sociale de la petite-bourgeoisie. Lui-même appartenant à cette classe sociale, il connaissait très bien le sujet. Ses textes parlaient des thèmes de l'argent, de l'apparence, du désir et du mensonge. [...]

On peut constater qu'il s'agit de l'adoption, dans une partie du texte, d'une progression à thème constant plutôt que linéaire. Ces erreurs sont sans réelle gravité; elles donnent moins au lecteur une impression de rupture que de retour en arrière, comme si le scripteur ajoutait une information

qu'il avait oublié de donner au moment opportun (c'est-à-dire dans la phrase précédente, en disant par exemple « [...] des personnages qui faisaient partie de sa classe sociale, la petite-bourgeoisie »).

Rappelons que le texte à retravailler présenté lors de la séance d'enseignement de critères comprenait des erreurs de type 1.1.1 (connaissances non partagées), 1.1.3 (introduction d'un thème nouveau) 2.1.1 (thèmes trop personnels) et 2.1.2 (thèmes insuffisamment précisés). Il n'y a donc que celles liées aux thèmes insuffisamment précisés (2.1.2) qui concernaient directement les élèves de ce sous-groupe.

Nous avons pu observer qu'au post-test 2, le sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts régressait et que le sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel) demeurait stable. Le sous-groupe expérimental 2 d'élèves moyens-forts demeure, lui aussi, stable. Le nombre total d'erreurs, toutes catégories confondues, diminue à peine, passant de sept au prétest à six au post-test-2 tel que le montre le tableau 4.18.

**Tableau 4.18**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe expérimental 2 d'élèves moyens-forts (avec lecture-critique par les pairs)**

Élèves (n=4)	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas (2000)									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
2-04	2		1		1					
2-09	3			1	1					1
2-21	1			1						
2-22	0									
Total erreurs	6	0	1	2	2	0	0	0	0	1

Dans ce sous-groupe, les erreurs liées au choix de la progression thématique (2.2) qui étaient les plus importantes lors du prétest, disparaissent totalement lors du post-test 2. Dans la mesure où ce type d'erreurs ne se retrouvait pas dans le texte à retravailler présenté aux élèves lors de la séance sur l'introduction, on ne peut y voir un effet de l'enseignement fondé sur une méthode contrastive, mais plutôt un effet de l'enseignement de la progression thématique, comme le montre cette introduction rédigée par l'élève 2-22 :

2-22c) À la fin du XIXème siècle, Alfred Jarry écrit la pièce de théâtre Ubu roi. Cette pièce note l'arrivée du théâtre absurde. Eugène Ionesco est un autre auteur de ce courant littéraire. Cet auteur s'est inspiré de la pièce de Jarry pour créer une de ses plus grandes pièces, Macbett. Cette dernière a de grandes ressemblances avec Ubu roi. Certaines ressemblances jouent un rôle déterminant dans le cycle de la prise de pouvoir des personnages. La manipulation, l'ambition et la trahison font partie des similitudes qui ont un rôle important dans la pièce.

On peut voir dans l'introduction de cet élève l'influence de l'enseignement de la progression thématique par l'usage répété de pronoms démonstratifs (« cette pièce », « ce courant littéraire », « cet auteur », « cette dernière »). Si on peut trouver à redire sur la variété des termes de reprise, il reste que le principe de la progression linéaire semble avoir été parfaitement compris par le scripteur. On peut donc croire que chez les élèves de ce sous-groupe, l'enseignement de la progression thématique comme critère de révision de la cohérence textuelle a permis une réelle appropriation de la progression linéaire.

Si les erreurs liées au choix de la progression thématique (2.2) diminuent, de nouvelles catégories d'erreurs apparaissent cependant. À l'exception de l'élève 2-04, aucun élève ne commet dans son post-test 2 une erreur du même type que celles qu'il a commises dans le pré-test. En ce sens, on peut considérer qu'il y a un certain progrès. Cependant, il est étonnant de voir apparaître dans deux textes des erreurs liées à l'intégration de thèmes nouveaux (1.1.3), puisque ce type d'erreurs était présenté dans le texte à retravailler constituant la séance d'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle. On peut voir ce type d'erreur dans l'introduction rédigée au post-test 2 par l'élève 2-21:

2-21c) Après la Deuxième Guerre mondiale, principalement en France, la population est victime de plusieurs drames politiques, comme par exemple le nationalisme qui amène le fanatisme. Pour montrer l'absurdité de la condition humaine, les écrivains dramatiques brisèrent alors les concepts du théâtre occidental, ce qui fait naître le théâtre de l'absurde. [...]

On voit mal le lien entre les drames politiques (d'ailleurs survenus « pendant », en non « après » la Deuxième Guerre mondiale) et le désir des écrivains dramatiques de mettre en scène l'absurdité de la condition humaine. Il manque toute une partie du raisonnement ayant amené l'élève à faire ce rapprochement.

Cela dit, ce type d'erreurs avait également augmenté chez les élèves du sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts (avec exercice individuel), mais était presque absent du sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles.

#### 4.2.8 Analyse de l'évolution des défauts de cohérence du sous-groupe expérimental 2 d'élèves faibles (avec lecture-critique par les pairs)

Ce sous-groupe, constitué de cinq élèves, présente également une grande diversité d'erreurs dans les introductions rédigées lors du pré-test (tableau 4.19).

**Tableau 4.19**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le prétest du sous-groupe expérimental 2 d'élèves faibles (avec lecture-critique par les pairs)**

Élèves (n=5)	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas [2000]									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
2-01 1	2	1							1	
2-07 23	2	1							1	
2-14 35	5		2		2					1
2-16 46	4	2					1		1	
2-06 22	2			1					1	
Total erreurs	15	4	2	1	2	0	1	0	4	1

Au contraire des élèves des sous-groupes d'élèves faibles comparables (témoin 3 et expérimental 1), on retrouve chez les élèves de ce sous-groupe une majorité d'erreurs appartenant à la même catégorie que celles observées dans le sous-groupe d'élèves moyens-forts du même groupe (expérimental 2). Il s'agit des erreurs liées au choix de la progression thématique (2.2). L'impression de rupture qu'elles créent est cependant beaucoup plus marquée, comme on peut le voir dans cet extrait de l'introduction de l'élève 2-07 :

2-07a) [...] Maupassant évoque dans ses écrits plusieurs thèmes caractéristiques du réalisme. Dans les nouvelles « Le lit 29 » et « Boule de suif », on peut voir plusieurs ressemblances entre les thèmes récurrents pour les personnages d'Irma et de Boule de suif. Il met en scène des personnages anti-héros d'une société pour nous faire part de similitudes à travers la vie quotidienne de l'époque.

La deuxième phrase de l'extrait présente une erreur liée aux connaissances non partagées (1.1.1) puisque le scripteur assume que le lecteur sait que les deux nouvelles mentionnées ont été écrites par Maupassant. Le thème de la troisième phrase semble être le même que celui de la première (assuré par la reprise par pronom (« il ») de « Maupassant »). La phrase précédente avait toutefois créé l'attente du développement d'un nouveau thème (les personnages).

Lors du post-test 2, l'amélioration est plus nette chez les élèves du sous-groupe d'élèves faibles que chez ceux du sous-groupe d'élèves moyens-forts du même groupe (expérimental 2), comme le montrent les résultats présentés dans le tableau 4.20. Le nombre d'erreur diminue en effet de moitié par rapport au prétest.

**Tableau 4.20**  
**Défauts de cohérence textuelle observés dans le post-test 2 du sous-groupe expérimental 2 d'élèves faibles (avec lecture-critique par les pairs)**

Élèves (n=5)	Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas (2000)									
	Total	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.2	3
2-01	0									
2-07	3		1	1					1	
2-14	0									
2-16	1				1					
2-06	3		2						1	
Total erreurs	7	0	3	1	1	0	0	0	2	0

À la différence de ce qui a été observé plus tôt dans le sous-groupe expérimental 2 d'élèves moyens-forts, le nombre d'erreurs diminue dans presque toutes les catégories, particulièrement celles relatives au choix de la progression thématique (2.2).

L'élève 2-14 est certainement celui qui s'améliore de la manière la plus notable, passant de cinq erreurs au prétest à aucune erreur au post-test 2. La comparaison des deux introductions montre très bien ce progrès :

2-14a) Au XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque Maupassant écrit les textes « La parure » et « Les bijoux », il les place dans le contexte actuel de l'époque. Les thèmes autour desquels tournent ces récits sont relativement ceux qu'on retrouve à son siècle. Trois sujets récurrents apparaissent alors, celui du désir, de l'argent et du mensonge. À la différence près qu'il les introduit dans ses nouvelles en les associant à un objet : des bijoux. C'est grâce à ces derniers que l'on va retrouver les thèmes de l'avarice et de la tromperie. C'est pour cela que nous étudierons ces trois thèmes dans notre dissertation en tentant d'expliquer le rôle joué par ces bijoux et en montrant qu'ils sont liés au désir, au mensonge et à l'argent.

2-14c) C'est à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que l'on va découvrir la pièce de théâtre Ubu roi d'Alfred Jarry. Cet auteur est le précurseur de ce que l'on appelle le « théâtre absurde ». Ce dernier va briser les conventions théâtrales connues, par exemple en accélérant l'action ou en faisant perdre aux spectateurs leurs repères spatio-temporels. Dans le même objectif, Ionesco écrira à son tour une pièce absurde intitulée Macbett, en rapport avec l'œuvre originale de Shakespeare. Ce

deuxième auteur s'inspira grandement de Jarry pour écrire sa pièce, c'est pour cela qu'Ubu roi et Macbett se ressemblent étroitement. Les deux histoires parlent d'un homme qui va prendre le pouvoir à un tyran et qui le perdra à son tour, récupéré par le fils de ce tyran. On retrouve ainsi trois aspects qui jouent un rôle déterminant dans le cycle de la prise de pouvoir, et qui sont la manipulation, l'ambition et la trahison.

Ce qui ressort de cette comparaison, c'est la grande différence en regard de la densité d'informations. La seconde introduction ne contient qu'une phrase de plus (et une vingtaine de mots) que la première; néanmoins, on y retrouve de l'information sur deux œuvres plutôt qu'une, sur deux auteurs plutôt qu'un seul. Alors que les informations de la première introduction sont vagues et redondantes, celles de la seconde sont précises et pertinentes (appartenance des auteurs au courant de l'absurde, caractéristiques de ce courant, lien avec Shakespeare, résumé des deux œuvres). Cette introduction montre bien comment une progression linéaire réussie permet de bien lier un grand nombre d'informations à l'intérieur d'un texte relativement court. Là encore, on a l'impression que l'enseignement de la progression thématique a profité à l'élève.

#### **4.2.9. Conclusion de l'analyse de l'évolution des défauts de cohérence des sous-groupes expérimentaux 2 (avec lecture-critique par les pairs)**

À la différence des autres sous-groupes d'élèves moyens-forts (3 et 1), le sous-groupe expérimental 2 présente au prétest peu d'erreurs correspondant à celles du texte à retravailler utilisé lors de la séance d'enseignement de critères. Comme le sous-groupe expérimental 1 d'élèves moyens-forts, ce sous-groupe n'a pas réellement amélioré sa performance lors du post-test 2. Certes, les élèves n'ont pas, en majorité, commis le même type d'erreurs que lors du prétest; toutefois, le nombre total d'erreurs commises dans ce sous-groupe est resté à peu près le même. Le sous-groupe expérimental 2 d'élèves faibles s'améliore davantage, de manière comparable à celle du sous-groupe expérimental 1 d'élèves faibles. Dans les deux sous-groupes expérimentaux 2, les erreurs liées au choix de la progression thématique (2.2), qui dominent au prétest, diminuent considérablement au post-test 2.

Parmi les recherches ayant montré les bienfaits de l'activité de lecture-critique par les pairs citées dans le cadre théorique, (Pepin et Page, 1993; Cusson, 2003; Berg, 1999), aucune ne distingue l'effet de la méthode auprès d'élèves présentant des habiletés de départ différentes. L'examen détaillé des résultats des sous-groupes expérimentaux 2 nous amène à croire que



l'activité de lecture-critique par les pairs profite surtout aux élèves faibles, c'est-à-dire à ceux ayant beaucoup d'améliorations à apporter à leurs textes. Rappelons toutefois que les mêmes observations ont pu être faites auprès des sous-groupes expérimentaux 1 : les faibles ont progressé davantage que les moyens-forts. L'effet de l'exercice de lecture-critique ne semble donc pas différent de celui de l'exercice individuel.

#### 4.2.10 Conclusion de l'analyse de l'évolution des défauts de cohérence dans tous les sous-groupes expérimentaux

L'observation de la progression du taux moyen de réussite de la progression thématique des trois groupes dans la première partie du chapitre (voir section 4.1) nous avait permis de conclure que l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial. L'analyse des défauts de cohérence que nous avons présentée dans cette section nous a permis d'approfondir la compréhension de ces résultats en examinant les défauts de cohérence présents avant et après l'intervention dans différents sous-groupes d'élèves établis en fonction de leur résultat initial.

Pour les élèves présentant de bonnes habiletés de départ, soit ceux appartenant aux trois sous-groupes d'élèves moyens-forts, l'observation de l'évolution du total d'erreurs présentes au prétest puis au post-test 2 montre que l'enseignement de la progression thématique a permis une légère amélioration des performances lors du post-test 2 (voir tableau 4.21), puisque les deux sous-groupes expérimentaux ont vu leurs erreurs quelque peu diminuer, alors que le sous-groupe témoin a vu le nombre de ses erreurs doubler.

**Tableau 4.21**  
**Nombre total de défauts de cohérence observés dans les introductions des sous-groupes d'élèves moyens-forts**

	Témoin 3 N= 4		Expérimental 1 (exercice individuel) N= 3		Expérimental 2 (lecture- critique par les pairs) N= 4	
	Prétest	Post-test 2	Prétest	Post-test 2	Prétest	Post-test 2
Total erreurs	5	12	5	4	7	6



La régression des élèves du sous-groupe témoin 3 montre qu'un enseignement traditionnel ne profite pas aux élèves moyens-forts. Lorsque la tâche demandée est plus complexe, soit lorsqu'ils doivent présenter dans une même introduction deux auteurs et deux textes, les erreurs des élèves du sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts augmentent. Au contraire, celles des sous-groupes expérimentaux 1 et 2 diminuent légèrement malgré la plus grande difficulté de la tâche.

Les résultats des élèves des sous-groupes d'élèves faibles montrent aussi très bien le peu d'efficacité de l'enseignement traditionnel (voir tableau 4.22).

**Tableau 4.22**  
**Nombre total de défauts de cohérence observés dans les introductions des sous-groupes d'élèves faibles**

	Témoin (3b) N=5		Expérimental 1 (exercice individuel) N=5		Expérimental 2 (lecture- critique par les pairs) N=5	
	Prétest	Post-test 2	Prétest	Post-test 2	Prétest	Post-test 2
Total erreurs	17	18	17	6	15	7

Alors que les élèves faibles du sous-groupe témoin 3 stagnent avec un relativement grand nombre d'erreurs, ceux des sous-groupes expérimentaux 1 et 2 s'améliorent nettement puisque le nombre des erreurs dans ces sous-groupes représente au post-test moins de la moitié du nombre d'erreurs au prétest. Ces résultats illustrent l'effet positif de l'enseignement reçu dans les groupes 1 et 2 de la progression thématique comme critère de cohérence textuelle. La mise en évidence par un enseignement efficace des mécanismes de l'écriture a été particulièrement profitable aux élèves faibles, puisque ceux-ci ont obtenu au post-test 2 des résultats comparables à ceux des élèves moyens-forts. Ces derniers ont certes moins profité de l'activité, mais ils étaient déjà assez habiles au départ. D'ailleurs, contrairement aux élèves moyens-forts du groupe témoin 3, ils n'ont pas régressé au post-test 2, ce qui montre que l'enseignement de la progression thématique a eu également un impact positif sur leurs performances en comparaison avec celles des élèves du groupe témoin 3. Il semble donc que l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial, quelle que soit leur habileté de départ.

Afin de répondre à notre troisième question de recherche, soit quels défauts de cohérence retrouve-t-on dans les textes avant et après l'intervention, et également afin de cerner plus spécifiquement l'effet de l'enseignement par une méthode contrastive, proposée par Barth (1987) et qui avait été bénéfique aux élèves de Rosat, Dolz, Schneuwly (1991), le tableau 4.23 résume les résultats des sous-groupes d'élèves moyens-forts pour chaque type d'erreur présente dans l'exemple à retravailler utilisé lors de la séance d'enseignement de l'introduction.

**Tableau 4.23**  
**Nombre de défauts de cohérence correspondant à ceux présents dans l'introduction à retravailler observés dans les introductions des sous-groupes d'élèves moyens-forts**

Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas [2000]	Témoin (3) N=4		Expérimental 1 (exercice individuel) N=3		Expérimental 2 (lecture-critique par les pairs) N=4	
	Prétest	Post-test 2	Prétest	Post-test 2	Prétest	Post-test 2
1.1.1	0	0	2	0	0	0
1.1.3	0	2	1	2	0	2
2.1.1	1	4	1	0	0	0
2.1.2	0	0	0	0	2	0

La méthode contrastive semble avoir eu des effets positifs sur les sous-groupes expérimentaux 1 et 2, puisqu'à l'exception des erreurs relatives à l'intégration de thèmes nouveaux (1.1.3), qui ont légèrement augmenté, les défauts présents lors du prétest diminuent au post-test 2, et les défauts qui étaient absents n'y apparaissent pas. C'est le contraire dans le sous-groupe témoin 3. On peut donc croire que la méthode contrastive a eu pour effet non seulement d'aider les élèves moyens-forts à corriger les erreurs ciblées, mais aussi à en prévenir l'apparition.

L'effet est plus marqué chez les sous-groupes d'élèves faibles, comme le montre le tableau 4.24 :

**Tableau 4.24**  
**Nombre de défauts de cohérence correspondant à ceux présents dans l'introduction à**  
**retravailler observés dans les introductions des sous-groupes d'élèves faibles**

Catégories de défauts selon la classification de Carter-Thomas [2000]	Témoin (3) N=5		Expérimental 1 (exercice individuel) N=5		Expérimental 2 (lecture-critique par les pairs) N=5	
	Prétest	Post-test 2	Prétest	Post-test 2	Prétest	Post-test 2
1.1.1	1	0	0	0	4	0
1.1.3	4	3	1	1	1	1
2.1.1	2	1	4	0	1	0
2.1.2	1	3	2	0	0	0

Dans l'ensemble, la diminution des défauts est plus beaucoup plus importante chez les élèves des sous-groupes expérimentaux 1 et 2 que chez les élèves du sous-groupe témoin 3, ce qui montre les effets positifs de l'enseignement par contraste.

Parmi les défauts qui n'apparaissaient pas dans l'introduction à retravailler présentée lors de la séance d'enseignement, ceux relatifs au choix de la progression thématique appropriée (2.2) sont les plus marqués. Leur évolution diffère selon les sous-groupes, comme le montre le tableau récapitulatif 4.25.

**Tableau 4.25**  
**Évolution du nombre de défauts de cohérence liés au choix de la progression**  
**thématique (2.2 selon la classification de Carter-Thomas [2000] observés dans les**  
**introductions des sous-groupes**

Sous-groupes	Prétest	Post-test 2
Témoin 3 d'élèves moyens-forts N=4	2	4
Témoin 3 d'élèves faibles N=5	3	8
Expérimental 1 d'élèves-moyens forts (avec exercice individuel) N=3	0	1
Expérimental 1 d'élèves faibles (avec exercice individuel) N=5	2	4
Expérimental 2 d'élèves moyens-forts (avec lecture-critique par les pairs) N=4	3	0
Expérimental 2 d'élèves faibles (avec lecture-critique par les pairs) N=5	4	2

Bien que l'augmentation du nombre d'erreurs soit moins marquée chez les élèves des deux sous-groupes expérimentaux 1 (avec exercice individuel) que chez ceux des sous-groupes témoin 3, il reste que ce résultat diffère notablement de celui des sous-groupes expérimentaux 2 (avec lecture-critique par les pairs). Cela nous semble moins lié à l'effet potentiel des activités différentes ayant accompagné l'enseignement de la progression thématique (exercice individuel versus lecture-critique par les pairs) que par le type d'erreurs bien différentes présentes au prétest dans ces sous-groupes. En effet, les élèves des deux sous-groupes expérimentaux 1 (avec activité individuelle) ont rédigé au prétest des introductions présentant un nombre plus élevé d'erreurs similaires à celles retrouvées dans l'introduction à retravailler soumise lors de la séance d'enseignement (voir tableaux 4.23 et 4.24). En réécrivant ce texte dans le cadre de l'exercice individuel, ils ont amélioré leur habileté à corriger ce type d'erreurs dans leur propre introduction, comme le montre la diminution des défauts ciblés dans le post-test 2. Au contraire, les introductions des élèves des sous-groupes expérimentaux 2 (avec lecture-critique par les pairs) présentaient moins de défauts similaires à ceux de l'exemple négatif, et davantage de défauts liés au choix de la progression thématique (2.2). La séance d'enseignement préalable à leur activité de lecture-critique ayant porté sur la progression thématique, il n'est pas surprenant qu'ils se soient davantage attardés à ce type d'erreurs.

Cette évolution différente du nombre et du type de défauts de cohérence retrouvés dans les introductions des élèves des sous-groupes expérimentaux permet d'approfondir la réponse à notre deuxième question de recherche, soit de déterminer si l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs favorise davantage l'amélioration des élèves que le seul enseignement de la progression thématique. Notre analyse qualitative montre que contrairement à ce que croient Pepin et Page (1993) et Cusson (2003), l'activité de lecture-critique par les pairs ne garantit pas à elle seule une amélioration des habiletés de révision des élèves. Cet effet positif est davantage lié à l'enseignement de critères de révision, puisqu'on l'observe aussi chez les élèves des sous-groupes expérimentaux ne s'étant pas livré à cet exercice. L'activité de lecture-critique par les pairs semble cependant avoir un effet différent de l'exercice individuel. Il est possible que ces deux types d'activités développent des habiletés liées à des étapes différentes du processus de révision tel que défini par Hayes, Flowers, Schriver, Stratman, Carey (1987) et Hayes (1996). L'exercice individuel proposé aux élèves du groupe expérimental 1 leur demandait de réécrire l'introduction présentée comme modèle à retravailler. Elle leur a donc probablement permis de développer davantage leurs habiletés de correction, alors que l'exercice de lecture-critique par les

pairs a plutôt favorisé l'amélioration des habiletés de détection des élèves du groupe expérimental 2. Cela pourrait expliquer la disparition des erreurs relatives au choix de la progression thématique (2.2) chez les élèves du groupe expérimental 2, et leur récurrence chez les élèves du groupe expérimental 1 : ces erreurs sont peut-être plus difficiles à repérer qu'à corriger. Quant à la diminution plus grande d'erreurs de toutes sortes dans les textes des élèves du groupe expérimental 1, elle pourrait s'expliquer par le développement de leur habileté à corriger différents types d'erreurs.

### 4.3 Conclusion de l'analyse des résultats quantitatifs et qualitatifs

Les conclusions pouvant être tirées de ces résultats demeurent bien limitées en raison de la taille réduite de nos échantillons. En particulier, les différences entre les deux groupes expérimentaux n'étant pas significatives, il n'est pas possible de bien distinguer les effets de l'activité individuelle de ceux de la lecture-critique par les pairs.

Néanmoins, l'analyse quantitative des résultats a montré l'efficacité de l'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle. Les deux groupes expérimentaux ayant reçu cet enseignement ont produit une introduction mieux réussie sur ce plan dès le premier post-test, soit cinq semaines après le prétest et trois semaines après la séance d'enseignement de ce critère de cohérence. La moyenne du taux de réussite de la progression thématique a augmenté de 14% dans le groupe expérimental 1 (avec exercice individuel) et de 7% dans le groupe expérimental 2 (avec lecture-critique par les pairs). Une seconde intervention, portant sur la conclusion et rappelant brièvement les principes de la progression linéaire, a certainement permis un renforcement de la notion puisque les progrès des élèves en ce qui a trait à leur capacité de faire des liens dans leur introduction se sont maintenus ou se sont améliorés lors du second post-test (augmentation de 9% dans le groupe expérimental 1 et de 4% dans le groupe expérimental 2). Les tests statistiques effectués montrent que malgré le petit nombre de sujets, les améliorations observées entre le prétest et le post-test 2 sont significatives. Au contraire, les élèves du groupe témoin, qui ont reçu un enseignement traditionnel, ont produit des introductions moins bien réussies sur le plan de la progression thématique lors du premier post-test (diminution de la moyenne du taux de réussite de la progression thématique de 18%). S'il y a eu une amélioration lors du second post-test par rapport au premier (augmentation de 18%), il reste que

leur habileté à faire des liens dans leur introduction est tout simplement revenue au niveau du début de la session, soit équivalente aux performances du prétest.

L'analyse qualitative des résultats a permis d'approfondir ces résultats, en différenciant l'impact de l'intervention selon l'habileté de départ des élèves et sur certains défauts de cohérence. L'enseignement de la progression thématique a permis aux élèves dont les habiletés de départ sur ce plan étaient bonnes de demeurer stables, et même de progresser dans certains cas, malgré la difficulté accrue de la tâche imposée lors du second post-test (rédiger une introduction portant sur deux auteurs et deux œuvres). Au contraire, les élèves jugés moyens-forts ayant reçu un enseignement traditionnel ont produit des introductions beaucoup moins réussies sur le plan de la progression thématique. Quant aux élèves faibles, l'effet de l'enseignement de cette notion a eu des effets très marqués. Le nombre de défauts présents dans leur introduction lors du second post-test a diminué de plus de la moitié, alors que celui des élèves faibles ayant reçu un enseignement traditionnel a légèrement augmenté.

La méthode contrastive utilisée pour enseigner la progression thématique semble avoir eu un impact positif tant chez les élèves jugés moyens-forts que ceux jugés faibles, puisque la plupart des erreurs ciblées par l'exemple négatif (l'introduction à retravailler) ont diminué dans les textes des élèves des groupes expérimentaux.

La progression différente des erreurs relatives au choix de la progression thématique (2.2) dans les deux groupes expérimentaux laisse croire que les activités de réécriture individuelle et de lecture-critique par les pairs pourraient avoir des effets différents. L'hétérogénéité des défauts présents dans les introductions des élèves au prétest ne permet toutefois pas de proposer d'hypothèse précise à ce sujet.

## CONCLUSION

L'observation, dans le cadre de notre pratique, d'une faiblesse généralisée de la maîtrise de la cohérence microstructurale dans les introductions rédigées par les élèves de niveau collégial nous a amenée à entreprendre cette recherche. Nous avons dressé un bref portrait de la cohérence textuelle au niveau collégial. Il est apparu que la cohérence textuelle occupe une grande place dans l'évaluation des productions écrites au collégial, particulièrement dans le cadre de l'Épreuve uniforme de français, dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégial. Les résultats de cette épreuve permettent de croire qu'au moins un élève sur deux ne sait toujours pas rédiger une introduction ou une conclusion cohérente sur le plan microstructurel au terme de ses études collégiales. Si cette faiblesse ne nuit pas à la réussite de l'épreuve ni à l'obtention d'un diplôme, il reste qu'elle est préoccupante : la cohérence microstructurale est considérée par Van Dijk et Kintsch (1983) comme le premier critère de lisibilité d'un texte. Au-delà de l'exercice scolaire de rédaction d'une introduction, c'est donc la capacité des élèves à rédiger des textes cohérents courts et denses en information qui est compromise. L'absence de matériel didactique disponible pour l'enseignement de cette notion explique en partie le problème, et justifiait la nécessité d'une intervention, soit l'expérimentation d'une méthode d'enseignement de la progression thématique.

La recherche en enseignement de la cohérence textuelle ne proposant des interventions efficaces que pour l'amélioration de la maîtrise de la cohérence macrostructurale, les recherches proposant des interventions visant l'amélioration des habiletés de révision ont été passées en revue. Les recherches ayant mesuré les effets de l'entraînement à la révision de la cohérence textuelle, bien que présentant des résultats positifs, comportent certains problèmes méthodologiques rendant leurs conclusions incertaines. Les recherches portant sur l'enseignement de la révision en général, que ce soit par la mise à distance par la tâche ou par les pairs, présentent des résultats plus prometteurs, mais encore fallait-il s'assurer que ces résultats puissent être reproduits auprès d'élèves en langue maternelle du niveau collégial, et confirmés par l'ajout d'un groupe témoin. L'absence de distinction entre l'effet de l'entraînement à la révision par la mise à distance par la tâche et par les pairs demandait à être faite. L'objectif de la recherche était donc de répondre à trois questions : déterminer si l'enseignement de la progression thématique favorise l'amélioration des habiletés des élèves à rédiger des introductions réussies de



ce point de vue, déterminer si l'intégration d'une activité de lecture-critique favorise davantage leur amélioration et déterminer les défauts de cohérence présents dans les textes avant et après l'intervention..

Pour atteindre cet objectif, nous avons passé en revue les différentes définitions de la cohérence textuelle proposée par les auteurs. Du côté anglophone, Halliday et Hasan (1976) proposent une classification des liens de cohésion possibles. Cette classification a été revue par Hasan (1984), qui développe plutôt le concept d'harmonie cohésive, fondé sur l'observation des interactions entre les liens de cohésion. Bien qu'intéressants, ces travaux n'offrent pas une méthode d'analyse de la cohérence textuelle convenant à un vaste corpus. Du côté francophone, Charolles (1978) traite de la cohérence de manière plus globale en proposant quatre règles : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation. Combettes (1983) s'intéresse plus précisément à la progression thématique, soit l'organisation de la reprise et de la progression de l'information. Il propose trois types de progression, soit linéaire, à thème constant et à thème dérivé. Pepin (2001) enrichit toutes les recherches précédentes en s'intéressant à la fois à la cohésion et à la progression. Elle propose trois conditions de cohérence : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration. De toutes ces définitions de la cohérence, les travaux les plus utiles à notre recherche se sont révélés être ceux de Combettes (1983), puisque c'est cette composante de la cohérence microstructurelle qui manque dans l'ensemble du matériel pédagogique disponible au niveau collégial.

Pour approfondir notre compréhension des impacts de notre recherche, il est apparu essentiel de considérer les classifications possibles de défauts de cohérence microstructurelle. Celle de Pepin (2001) et celle de Carter-Thomas (2000) ont été examinées. Bien que très détaillée, la classification de Pepin (2001) semble moins objective, puisqu'elle repose sur une échelle de gravité. Sa complexité en fait également un outil peu adapté à une utilisation didactique. La classification proposée par Carter-Thomas (2000), issue de l'analyse thématique des textes, regroupe les défauts par cause commune d'erreurs. Elle facilite ainsi davantage l'évaluation des effets d'une intervention visant l'enseignement de la progression thématique.

Pour qu'une méthode d'enseignement de la cohérence microstructurelle soit efficace, encore fallait-il l'assortir d'un enseignement adéquat de la révision. Cette étape du processus d'écriture est en effet celle qui présente le plus de difficultés aux scripteurs. Les méthodes de révision proposées par les chercheurs se divisent en deux catégories : la mise à distance par la



tâche et la mise à distance par les pairs. Dans les deux cas, il s'agit de favoriser le recul critique du scripteur face à son propre texte. La mise à distance par la tâche présuppose un enseignement de critères précis de révision; cet enseignement semble plus efficace s'il présente une démarche inductive telle que proposée par Barth (1987), fondée sur l'observation d'exemples réussis et non-réussis. Il n'avait toutefois pas été expérimenté au niveau collégial. Quant à la mise à distance par les pairs, elle consiste en des activités de lecture-critique des textes rédigés par autrui. Cette méthode a cependant été expérimentée par Pepin et Pagé (1993), Cusson (2003) et Berg (1999) conjointement à un enseignement de critères, donc à une activité de mise à distance par la tâche. Il semblait donc important de mieux distinguer l'impact de ces deux méthodes d'enseignement de la révision.

À l'issue de cette revue de la littérature, il est apparu pertinent de se demander 1) si l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial, 2) si l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs favorise davantage l'amélioration des élèves que le seul enseignement de la progression thématique et 3) quels défauts de cohérence se retrouvent dans les textes d'élèves de niveau collégial, plus précisément a) quels défauts de cohérence se retrouvent dans les textes avant l'intervention et b) lesquels se retrouvent après l'intervention.

Afin d'évaluer l'effet de l'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle et des deux méthodes de révision, nous avons mené une expérimentation auprès de trois groupes composés chacun d'une trentaine d'élèves inscrits dans un cours de deuxième session de niveau collégial. Pour bien évaluer les impacts de notre méthode d'enseignement, nous avons retenu seulement les élèves présents aux séances d'enseignement et aux rédactions, ce qui a diminué le nombre de nos sujets à 14 et 23 élèves pour les groupes expérimentaux, et 22 pour le groupe témoin. Cette attrition est attribuable à l'absentéisme élevé qu'on observe au niveau collégial. Après avoir rédigé une introduction en guise de prétest, les trois groupes se sont vus proposer des séances d'enseignement de la cohérence dans l'introduction. Deux groupes, considérés expérimentaux, ont reçu un enseignement de la progression thématique fondé sur une méthode contrastive. L'un de ces groupes a vu cet enseignement suivi d'une activité individuelle de révision, visant à les entraîner à la méthode de mise à distance par la tâche. Dans l'autre groupe, une activité de lecture-critique par les pairs a été proposée afin de les entraîner à la mise à distance par les pairs. Le troisième

groupe, considéré comme témoin, a reçu un enseignement traditionnel. La rédaction d'une nouvelle introduction trois semaines après l'enseignement a servi de premier post-test. Afin de favoriser le renforcement des notions enseignées, une seconde séance, portant cette fois sur la cohérence dans la conclusion mais construite de façon similaire à celle sur l'introduction, a eu lieu dans les trois groupes. La rédaction d'une autre introduction trois semaines plus tard a servi de second post-test. Afin de comparer l'impact de la méthode d'enseignement et des méthodes de révision expérimentées, une analyse quantitative des trois introductions recueillies comme données a été effectuée. Un taux de réussite de la progression thématique a été établi pour chaque texte. Pour approfondir les résultats de l'analyse quantitative et déterminer quels défauts de cohérence se retrouvaient dans les textes avant et après l'intervention, des sous-groupes d'élèves moyens-forts (3 pour le groupe expérimental avec activité individuelle et 4 pour les autres groupes) et d'élèves faibles (cinq pour chaque groupe) ont été constitués dans chacun des trois groupes. Un relevé des différents types de défauts présents dans les introductions produites par ces élèves lors du prétest et du second post-test a été fait.

L'analyse quantitative des résultats a permis de déterminer les effets de l'intervention sur le taux de réussite de la progression thématique. Les tests statistiques ont montré que les trois groupes ne présentaient pas, au départ, de différences significatives. Par la suite, le groupe témoin, ayant reçu un enseignement traditionnel fondé uniquement sur des exemples positifs et reproduisant les principales faiblesses observées dans les manuels méthodologiques, a vu son taux de réussite de la progression thématique régresser entre le prétest et le premier post-test, pour revenir à son point de départ lors du second post-test. Cette stagnation montre la nécessité de l'enseignement de la progression thématique. Dans les deux groupes expérimentaux, le taux de réussite a augmenté tout au long de la session. Dans le groupe expérimental s'étant vu proposer une activité individuelle (mise à distance par la tâche), l'intervention a entraîné une amélioration importante du taux de réussite de la progression thématique, et une réduction importante de l'écart-type entre les élèves du groupe. En effet, entre le prétest et le second post-test, les taux de réussite de la progression thématique sont passés de 61% à 84%. Dans le groupe expérimental s'étant vu proposer une activité de lecture-critique par les pairs, l'augmentation du taux de réussite a été moins marquée, passant de 66% au prétest à 76% au second post-test, mais demeure significative. Ces résultats nous permettent de répondre à notre première question de recherche : l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive comme critère de cohérence microstructurelle favorise significativement l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial.

Cependant, comme les tests statistiques n'ont pu confirmer une différence significative des groupes expérimentaux aux post-tests, il n'a pas été possible de répondre à notre seconde question de recherche, soit de déterminer si l'intégration d'un exercice de lecture-critique par les pairs favorise davantage l'amélioration des élèves que le seul enseignement de la progression thématique. En fait, ces tests semblent indiquer que le type d'activité ayant accompagné l'enseignement de la progression thématique (exercice individuel ou lecture-critique par les pairs) n'ait eu un impact sur les groupes qu'au milieu de la session.

Notre troisième question de recherche visait à déterminer quels défauts de cohérence se retrouvent dans les textes des élèves avant et après l'intervention. L'analyse de l'évolution des défauts de cohérence dans le sous-groupe témoin 3 d'élèves moyens-forts a montré une régression lors du post-test 2, explicable par la difficulté supplémentaire de l'exercice de rédaction demandé (l'introduction devant présenter deux auteurs et deux œuvres). Le sous-groupe témoin 3 d'élèves faibles, quant à lui, n'a pas régressé, mais sa performance est demeurée sensiblement la même. Cela confirme les résultats de l'analyse quantitative : l'enseignement traditionnel de la cohérence dans l'introduction, qui ne présente que des exemples à suivre et qui insiste sur la nécessité de faire des liens mais sans en expliquer la mécanique précise, ne permet pas aux élèves de développer leurs habiletés à détecter et à corriger des erreurs de cohérence microstructurelle.

Au contraire des sous-groupes témoins 3, les sous-groupes expérimentaux 1 (avec exercice individuel) ont profité de la séance d'enseignement de la progression thématique. Le sous-groupe d'élèves moyens-forts demeure stable lors du second post-test, malgré la complexité accrue de l'introduction à rédiger. Chez le sous-groupe d'élèves faibles, l'amélioration est beaucoup plus marquée, de sorte que le nombre total de leurs erreurs rejoint presque celui du sous-groupe d'élèves moyens-forts. Cela montre qu'un enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle, fondé sur une méthode contrastive, permet aux élèves faibles d'atteindre des performances comparables à celle des élèves moyens-forts.

Les résultats dans les sous-groupes expérimentaux 2 (avec lecture-critique par les pairs) sont assez similaires à ceux des sous-groupes expérimentaux 1. Les résultats du sous-groupe d'élèves moyens-forts demeurent stables au second post-test, alors que ceux du sous-groupe d'élèves faibles s'améliorent au point de presque rejoindre ceux de leurs collègues moyens-forts.

L'effet de l'exercice de lecture-critique ne semble donc pas très différent de celui de l'exercice individuel.

Cet examen plus approfondi des défauts de cohérence présents dans les textes de certains sous-groupes d'élèves montre que l'enseignement de la progression thématique favorise l'amélioration de cet aspect dans les textes des élèves de niveau collégial, quelle que soit leur habileté de départ. La diminution, dans les introductions rédigées lors du second post-test par les élèves des sous-groupes expérimentaux, du nombre d'erreurs de cohérence correspondant à celles qui apparaissaient dans l'exemple négatif qui leur avait été présenté lors des séances d'enseignement indique que le recours à une méthode contrastive a un effet positif. Toutefois, l'hétérogénéité des défauts présents dans l'introduction rédigée lors du prétest par les élèves des sous-groupes expérimentaux ne permet pas de proposer d'hypothèse précise quant à l'impact des deux méthodes de révision employées (mise à distance par la tâche et mise à distance par les pairs) sur la présence de certains défauts de cohérence avant et après l'intervention. Dans l'ensemble, l'analyse des défauts de cohérence qui a été effectuée est limitée par le nombre très restreint de notre échantillon. La méthode d'analyse choisie, soit l'évaluation de la présence de divers liens de cohérence, mais non de leur impact sur la qualité globale du texte, présente aussi ses limites. Enfin, le recours à la classification de Carter-Thomas (2001), bien qu'ayant permis une analyse relativement satisfaisante des défauts de cohérence, ne permettait pas de tenir compte de leur gravité. Il y aurait donc lieu de proposer une classification des défauts qui ne l'évacue pas complètement, sans être toutefois trop détaillée ou subjective.

Malgré la taille réduite des groupes qui rend délicate toute généralisation, la présence de résultats significatifs sur le plan statistique permet de croire que l'enseignement de la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle, selon une méthode contrastive, a des effets très positifs sur cet aspect des habiletés d'écriture des élèves du niveau collégial. Ces effets sont particulièrement marqués chez les élèves faibles. La méthode d'enseignement permet donc d'homogénéiser, en quelque sorte, les habiletés des élèves.

L'effet des deux méthodes de révision expérimentées, soit la mise à distance par la tâche et la mise à distance par les pairs, reste encore à différencier. Il y a lieu de croire que l'entraînement à la révision par une activité individuelle et par une activité de lecture-critique par les pairs ont des effets différents sur le développement des habiletés liées à la révision; elles

pourraient améliorer davantage les habiletés à corriger ou à détecter les erreurs de cohérence. Cette hypothèse reste cependant à vérifier.

Étant donné que la taille réduite de nos groupes est une limite importante de cette recherche, il y aurait lieu d'en confirmer les résultats positifs avec un plus grand nombre d'élèves. Un plus large échantillon permettrait peut-être aussi de mieux distinguer l'effet des deux méthodes de révision.

L'ensemble de nos résultats nous amènent à croire que les possibilités didactiques qu'offre la progression thématique sont très nombreuses; elles auraient avantage à être explorées. On pourrait s'interroger sur l'impact de l'enseignement des autres types de progression thématique dans d'autres parties du texte, comme le développement, ou même dans d'autres types de textes comme le récit. En montrant comme le choix d'une progression thématique est lié à une intention de communication (par exemple, la progression linéaire pour argumenter, la progression à thème constant pour décrire), on aiderait peut-être les élèves à mieux maîtriser la cohérence de leurs textes.

Considérant l'amélioration observée grâce à l'enseignement de la progression thématique selon une méthode contrastive, au terme de séances somme toute bien restreinte dans le temps, il nous semble essentiel d'en recommander l'usage dans la pratique. On peut ajouter à cela le grand intérêt manifesté par les élèves des groupes expérimentaux lors des séances, et la motivation dont ils ont fait preuve au moment de réécrire leur texte initial.

## BIBLIOGRAPHIE

- Barth, B.-M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Berg, E.C. 1999. The effects of trained peer response on ESL student's revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, Vol 8, no 3, pp.215-241.
- Bisaillon, J. 1991. Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux*, no 22, pp. 39-54.
- Carter-Thomas, S. 2000. *La cohérence textuelle. Pour une pédagogie de l'écrit*. Paris et Montréal : L'Harmattan.
- Cavanagh, M. 2006. Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 32, No 1, pp. 159-182.
- Centre collégial de développement de matériel didactique [2007]. *Préparation à l'épreuve de français. Organisation : enchaînement des idées. Notions utiles et conseils pratiques*. En ligne. 4 p. « [http://www.ccdmd.qc.ca/media/ench\\_epr\\_16EUF\\_Organisation.pdf](http://www.ccdmd.qc.ca/media/ench_epr_16EUF_Organisation.pdf) ». Consulté le 11 novembre 2009.
- Charolles, M. 1978. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Langue française*, volume 38, pp. 7-41.
- Chiu, Y.F. 2004. Coaching a student to develop coherence based upon topical structure analysis : a case study. *Journal of Language and Learning*, Vol. 2, No. 2, pp. 154-170.
- Combettes, B. 1983. *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Bruxelles: De Boeck- Duculot.
- Connor,U. 1996. *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor,U. Farmer, M. 1990.The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.126-139.
- Cusson, L.-A. 2003. *Développement des stratégies de révision par l'apprentissage coopératif*. Mémoire présenté de maîtrise (texte inédit), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Duffy, M. 2002a. *Quand le texte file doux*, cédérom. Montréal, CCDMD-Cogniscience.
- Duffy, M. 2002b. *Quand le texte file doux*. Un cédérom sur la cohérence textuelle. *Correspondance*, Vol 8, No 1. En ligne. « <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr8-1/File.html> ». Consulté le 11 novembre 2009.

- Fang, Z. 1996. Cohesive harmony in the written stories of elementary children. *Reading and Writing*, Volume 8, Number 1, pp.73-86.
- Frankland, M. 1998. *Comment faire une analyse de texte*. Montréal: ERPinc.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Ropé, F. et al. 1989. *Recherches en didactiques et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck Université.
- Halliday, M.A.K., Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hasan, R. 1984. Coherence and cohesive harmony. In J.Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose*. Newark: International Reading Association, pp. 181-219,
- Hayes, J.R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy, S. Ransdell (Eds), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 1-27
- Hayes, J.R. 2004. What triggers revision? In L.Allal, L.Chanquoy, P.Largy (Eds), *Studies in Writing :Revision. Cognitive and Instructional Processes*. Boston : Kluwer academic publishers, pp. 9-20.
- Hayes, J., Flower, L. 1980. Identifying of organization of writing process. In L. W. Gregg, R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: LEA, pp.3-30.
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., Carey, L. 1987. Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in psycholinguistics : Vol. 2. Reading, writing, and language processing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 176-240.
- Kintsch, W., Van Dijk, T. A. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. Vol 85, no 5, pp 363-394.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lautamatii, L. 1987. Observations on the development of the topic of simplified discourse. In U. Connor, R. B. Kaplan (Eds), *Writing across languages: analysis of L2 texts*. Reading: Addison-Wesley, pp.87-114.
- Lecavalier, J. 2003. *La didactique de l'écriture: les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures, Montréal, Université de Montréal, octobre 2003.
- Lee, I. 2002. Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 11, No 2, pp. 135-159.
- Martin, J.R. 2003. Cohesion and texture. In D. Schiffrin, D. Tannen, D. Hamilton (Eds), *The Handbook of discourse analysis*. Oxford : Blackwell, pp. 35-53.

Ministère de l'éducation du Québec (2007a) *Épreuve de français, langue d'enseignement et littérature, Guide de correction*. En ligne. 115p. « [http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv\\_uniforme/guide\\_janvier\\_2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/guide_janvier_2007.pdf) ». Consulté le 11 novembre 2009.

Ministère de l'éducation du Québec (2007b) *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature, année 2006-2007*. En ligne. 20p. « [http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv\\_uniforme/guide\\_janvier\\_2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/guide_janvier_2007.pdf) ». Consulté le 11 novembre 2009.

Nadeau, M., Fisher, C. 2006. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Parsons, G. 1991. Scientific texts. In E. Ventola (Ed), *Functional and systemic linguistics: approaches and uses*. Berlin: Mouton de Gruyer, pp. 415-430.

Paulus, T.M. 1999. The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, Vol 8, no. 3, pp. 265-289.

Pepin, L. 2001. *Renforcer la cohérence d'un texte : guide d'analyse et d'auto-correction*. Lyon : Chronique sociale.

Pepin, L. 2007. *La cohérence textuelle dans la narration : contexte de la recherche et méthodologie*, format PDF, [en ligne] adresse URL : [http://www.uqar.quebec.ca/inc/departements/pdf/education/pepin\\_coherece\\_textuelle.pdf](http://www.uqar.quebec.ca/inc/departements/pdf/education/pepin_coherece_textuelle.pdf).

Pepin, L., Pagé, M. 1993. L'évaluation et l'enseignement de la cohérence textuelle, du secondaire à l'université. Dans M. Lebrun et M-C. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 232-234

Pilote, C. 2000. *La méthodologie de l'analyse littéraire et du commentaire composé*. Laval: Éditions Études vivantes.

Reinhart, T. 1980. Conditions for text coherence. *Poetics Today*, vol.1, pp. 161-180.

Rosat, M.-C., Dolz, J., Schneuwly, B. 1991. Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes, *Repères*, 4, pp. 153-170

Saito, H., Fujita, T. 2004. Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching Research*, Vol. 8, no 1, pp.31-54.

Saunders, W.M. 1989. Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13, 101-112.

Schneider, M., Connor, U. 1990. Analyzing topical structure in ESL Essays. *SSLA* 12, pp. 411-427.

Séguin, B. 2006. *Le collégial*. Dans Germain, L., Papineau, L. et Séguin, B. *Le grand mensonge de l'éducation. Du primaire au collégial: les ratés de l'enseignement du français au Québec*. Montréal: Lanctôt, pp.157-194.



Sommers, N. 1980. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, Vol. 31, pp. 378-88.

St-Gelais. 2001. *Pratique de la littérature*. Montréal : Groupe Modulo.

Vandendorpe, C. 1995. Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Logiques, pp. 83-105.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Villamil, O. S., De Guerrero, M. C. M, 1998. Assessing the Impact of Peer Revision on L2 Writing. *Applied Linguistics*, Vol 19, no 4, pp. 491-514.

Witte, S.P., Faigley, L. 1981. Coherence, Cohesion and Writing Quality. *College Composition and Communication*, Vol 32, pp.189-204.

Witte S.P, 1983a. Topical structure and revision: An exploratory study. *College Composition and Communication* 34, pp. 313-381.

Witte, S.P. 1983b. Topical structure and writing quality: Some possible text-based explanations of readers' judgments of student writing. *Visible Language* XVII, pp. 177-205.

## APPENDICE I

Extrait du *Guide de correction* (MELS, 2007)

## Sous-critère 4

L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes.
---

Ce sous-critère concerne la qualité de l'introduction et de la conclusion, l'enchaînement et la pertinence de chacune de leurs parties.

Trois aspects doivent être évalués

1. la présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction;
2. la présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion;
3. la cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.

#### 1. LA PRÉSENCE, LA CLARTÉ ET LA PERTINENCE DES PARTIES DE L'INTRODUCTION

Une introduction comporte trois parties : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. On évalue à cet aspect la pertinence des parties de l'introduction par rapport au sujet de rédaction.

Le sujet amené situe le sujet dans un contexte général. Un sujet amené trop éloigné ou simplement sans lien avec le sujet de rédaction est pénalisé à cet aspect.

Le sujet posé vient préciser le contexte, l'aspect précis qui sera abordé dans le texte; il peut être une reprise exacte du sujet de rédaction ou une formulation nouvelle de ses éléments importants.

Le sujet divisé présente la démarche suivie par l'élève ou les principaux arguments de son développement. Un sujet divisé qui présente les arguments est précis et situe le lecteur. Un sujet divisé qui ne présente que le plan adopté sans faire de liens avec le sujet de rédaction est plutôt vague et sera pénalisé à cet aspect. Sera également pénalisé un sujet divisé qui ne correspond pas au développement de l'élève. Celui-ci peut annoncer dans le sujet divisé différentes parties sans préciser dans quel ordre il les traitera. Toutefois, s'il annonce un ordre précis à l'aide de marqueurs tels que « premièrement », « deuxièmement », etc., et si son développement ne suit pas ce plan, on pénalise alors la non-pertinence du sujet divisé.

Après la lecture de l'introduction, tout lecteur devrait savoir clairement ce sur quoi portera le texte de l'élève.

Source : Ministère de l'éducation du Québec (2007b) Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature, année 2006-2007. En ligne. 20p.  
 « [http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv\\_uniforme/guide\\_janvier\\_2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/guide_janvier_2007.pdf) ».  
 Consulté le 11 novembre 2009.

## **APPENDICE II**

Déroulement détaillé des deux séances d'enseignement et matériel utilisé dans les trois groupes

## Première séance (7<sup>ème</sup> semaine)

### Déroulement détaillé dans les groupes expérimentaux (1 et 2)

#### Première partie de la leçon : enseignement de critères (identique pour les deux groupes)

- Expliquez aux élèves que la présence de liens dans l'introduction sert à assurer la cohérence du propos. Expliquez que la cohérence textuelle tient à quatre caractéristiques : a) la répétition, b) la progression, c) la relation (prise en considération de la situation de communication : aspects contextuels, intention de l'énonciateur, type de texte) et d) la non-contradiction
- Expliquez que si la relation et la non-contradiction ne pose pas de véritables problèmes dans les textes rédigés par des élèves du collégial, la répétition et la progression présentent encore des lacunes. Cela est particulièrement vrai dans l'introduction.

**Durée : 10 minutes**

- Demandez aux élèves de lire les deux introductions et de répondre aux questions d'observation.
- À l'aide d'un transparent du document remis aux élèves et du corrigé, faites observer, dans l'introduction réussie, la présence d'un sujet amené, posé et divisé, puis faites remarquer les liens très étroits qui unissent ces trois parties. Expliquez que cette unité est redevable à une construction suivant le modèle suivant : présentation, dans chaque phrase (sauf la première) d'une information nouvelle (N) et d'une information reprise (R). La progression linéaire devant être utilisée dans l'introduction (aussi qualifiée de « progression en triangle ») nécessite l'emploi d'une information de reprise (R) qui réfère à une information présentée dans la phrase qui la précède immédiatement. C'est par ce moyen que l'on peut aller du plus général au plus particulier. Montrez que l'introduction à retravailler ne répond pas à ce critère.

**Durée : 20 minutes**

#### Deuxième partie de la leçon : activité de réécriture (différente pour les deux groupes)

Groupe 1 (exercice individuel)	Groupe 2 (lecture-critique par les pairs)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demandez aux élèves de réécrire l'introduction à retravailler en améliorant sa cohérence. Ils doivent travailler seuls. Distribuez des transparents et demandez à quelques personnes d'y inscrire leur proposition.</li> <li>• Regardez les textes réécrits et corrigez-les avec le reste de la classe (consultez le</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuez aux élèves une copie de l'introduction qu'ils ont rédigée lors du pré-test et une copie d'une introduction rédigée par un autre élève. Demandez-leur de faire le même travail de repérage d'informations reprises et d'informations nouvelles dans leur texte et celui de l'autre élève qu'ils ont reçu. Demandez-leur d'identifier et de</li> </ul>

<p>corrigé au besoin)</p> <p><b>Durée : 40 minutes</b></p>	<p>numéroter les informations à l'aide de marqueurs de couleurs différentes et de flèches.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Assurez-vous de jumeler les élèves lors de la distribution des copies</li> </ul> <p><b>Durée : 20 minutes</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Remettez aux élèves la photocopie de l'introduction rédigée lors du prétest. Demandez-leur de réviser leur texte en soulignant, à l'aide de marqueurs différents, les informations nouvelles et les informations reprises.</li> </ul> <p><b>Durée : 10 minutes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une fois terminé leur travail de repérage, demandez aux élèves d'aller retrouver leur coéquipier afin de comparer leur évaluation de la qualité de la progression thématique de leur introduction. Ils peuvent se proposer mutuellement des améliorations.</li> </ul> <p><b>Durée : 30 minutes</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Proposez-leur d'apporter les corrections nécessaires dans l'interligne.</li> <li>Ramassez les travaux des élèves. Choisissez quelques textes qui vous semblent avoir été adéquatement corrigés et remettez-les au cours suivant en distribuant à la fois l'exemple initial et l'exemple corrigé</li> </ul> <p><b>Durée : 20 minutes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demandez aux élèves d'apporter les corrections nécessaires dans l'interligne.</li> <li>Ramassez les travaux des élèves.</li> <li>Choisissez quelques textes qui vous semblent avoir été adéquatement corrigés et remettez-les au cours suivant en distribuant à la fois l'exemple initial et l'exemple corrigé</li> </ul> <p><b>Durée : 20 minutes</b></p>

**Document à remettre aux élèves****Révision de la cohérence textuelle de l'introduction**

L'introduction, qui constitue en nombre de mots le dixième d'une dissertation complète, est en fait sa partie la plus importante. Elle sert à exposer un sujet, à susciter l'intérêt du lecteur et à démontrer votre connaissance d'une matière. Vous savez déjà qu'une introduction doit être composée d'un sujet amené, d'un sujet posé et d'un sujet divisé. Mais une bonne introduction doit également suivre une progression en forme d'entonnoir (du plus général au plus particulier). Chaque phrase doit donc reprendre au moins une information connue (R), pour assurer l'unité du texte, et présenter une information nouvelle (N), pour permettre la progression de l'information.

**Exemple à suivre**

Après le Siècle des Lumières, les valeurs changent considérablement dans la société occidentale; l'avènement de la classe bourgeoise et son ascension au pouvoir ont tôt fait de changer les mœurs. Maupassant, célèbre écrivain français de la fin du XIXème siècle, voit ces nouvelles valeurs d'un mauvais oeil. Il raconte, dans certaines de ses oeuvres, les histoires malheureuses de personnes de toutes classes se laissant aller à leurs désirs. Ces envies qui les animent, que ce soit la volonté de bien paraître, de posséder plus ou d'être reconnus, ont souvent des conséquences néfastes. C'est le cas dans les contes « À cheval » et « La parure », où les personnages principaux veulent absolument préserver les apparences. Leur ambition se soldera toutefois par un lamentable échec.

Exemple qui doit être retravaillé
-----------------------------------

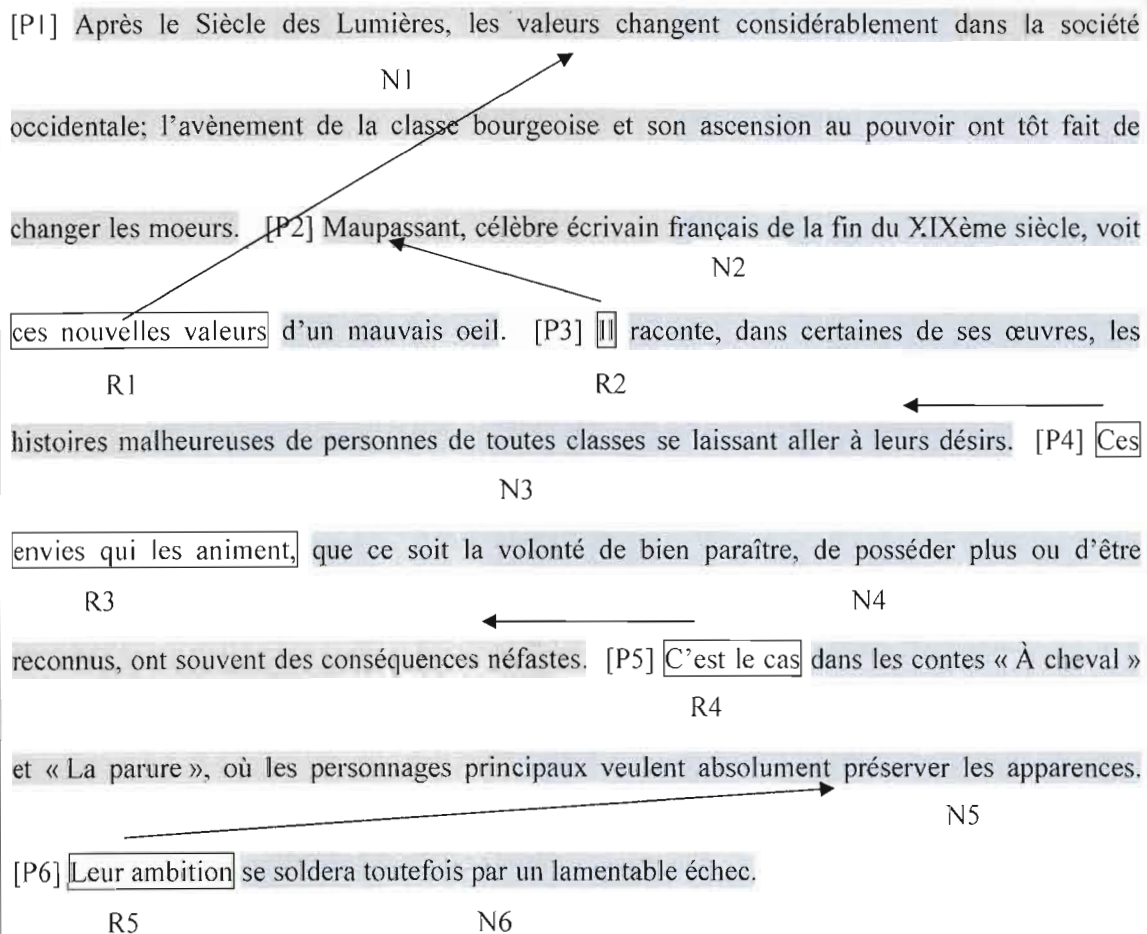
<p>Autant le monde évolue, autant la littérature poursuit son rôle. Après les Lumières au XVIIIème siècle vient le réalisme au XIXème siècle. Ce nouveau courant littéraire se caractérise par le positivisme et le pessimisme. Guy de Maupassant, célèbre auteur français du XIXème siècle, est très représentatif de la société de cette époque. Par l'entremise de ses contes, nous tenterons d'expliquer dans ce texte comment Maupassant présente les conséquences néfastes du désir, en l'occurrence dans « La parure » et « À cheval ».</p>
--

**Consignes :**

1. Dans chacune des phrases des deux textes, distinguez les informations nouvelles (N) des informations connues (R) en les surlignant à l'aide de marqueurs de couleurs différentes. Numérotez-les.
2. a) En observant l'organisation des informations nouvelles et connues dans toutes les phrases de l'exemple à suivre, identifiez une constante.
- b) Pour vérifier votre réponse, identifiez les parties de l'exemple à retravailler qui vous semblent bien liées entre elles. La constante observée se retrouve-t-elle aussi dans ces parties?
- c) Identifiez les parties du texte qui vous semblent mal liées entre elles. Quelle est la source du problème?



**Corrigé de l'enseignant**  
**Exemple à suivre**



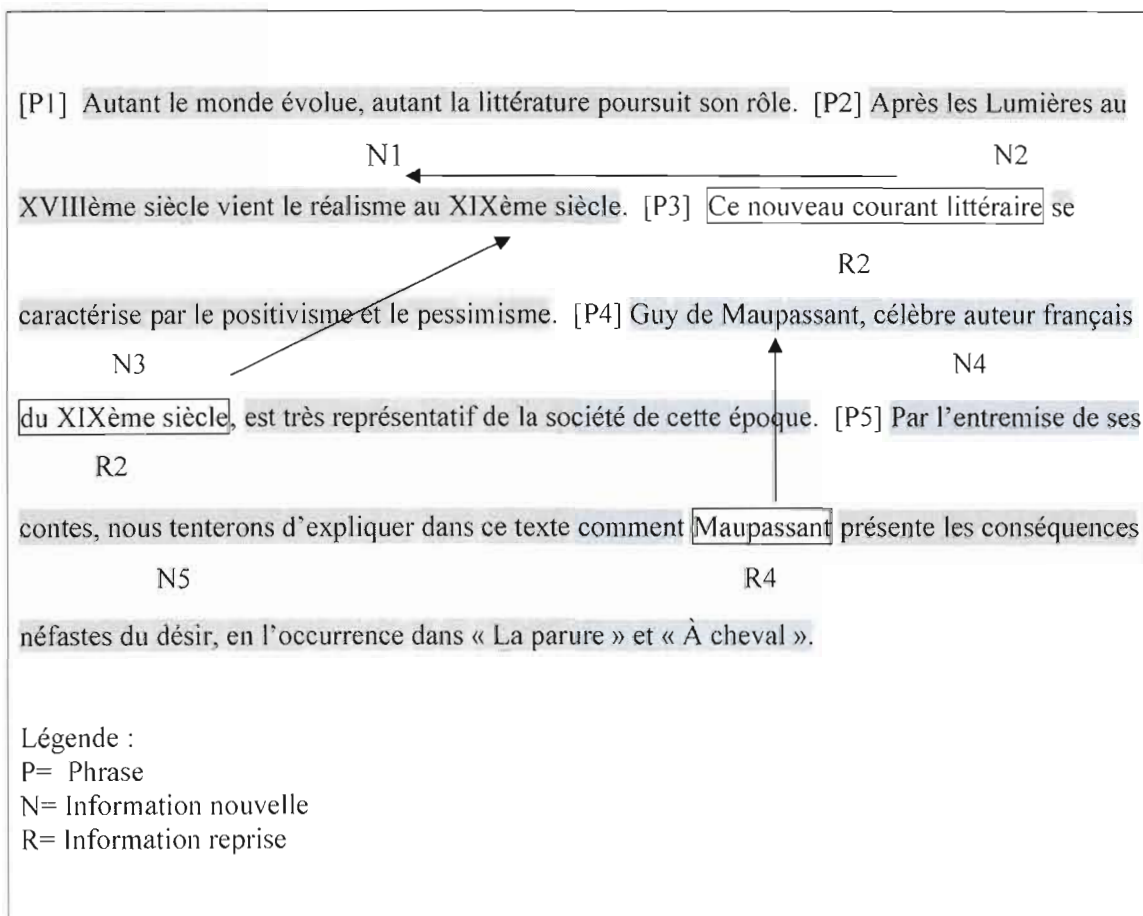
Légende :

P= Phrase

N= Information nouvelle

R= Information reprise

### Corrigé de l'enseignant Exemple à retravailler



Réponses aux questions d'observation :

2a) Chacune des phrases de l'introduction, mis à part la première, présente, en plus d'une information nouvelle, une information reprise de la phrase précédente. Cela assure un lien entre chacune des parties de l'introduction.

2b) Le type de progression à adopter dans une introduction est le suivant : (1) / (1)-(2) / (2)-(3) etc...

2c) Certaines des phrases de l'introduction à retravailler présentent bien une information reprise, mais dont la source ne se trouve pas dans la phrase qui la précède de manière immédiate. Plus il faut remonter dans le texte pour retrouver la référence de la reprise, plus l'impression de rupture thématique est grande.

**Suggestion de réécriture de l'exemple à retravailler pour l'enseignant:**

Autant le monde évolue, autant la littérature poursuit son rôle. Après avoir contribué à l'éclosion des Lumières au XVIIIème siècle, elle cherche à peindre la réalité au XIXème siècle. Ce nouveau courant littéraire, le réalisme, se caractérise par le positivisme et le pessimisme. Guy de Maupassant, célèbre auteur français du XIXème siècle, est très représentatif de ce courant. Par l'entremise de ses contes, nous tenterons d'expliquer dans ce texte comment Maupassant présente les conséquences néfastes du désir, en l'occurrence dans « La parure » et « À cheval ».

## Première séance (7<sup>ème</sup> semaine) Déroulement détaillé dans le groupe témoin (3)

### Première partie de la leçon : enseignement de la cohérence

- Expliquez aux élèves que la présence de liens dans l'introduction sert à assurer la cohérence du propos. Expliquez que la cohérence textuelle tient à quatre caractéristiques : a) la répétition b) la progression c) la relation (prise en considération de la situation de communication : aspects contextuels, intention de l'énonciateur, type de texte) d) la non-contradiction
- Expliquez que si la relation et la non-contradiction ne pose pas de véritables problèmes dans les textes rédigés par des élèves du collégial, la répétition et la progression présentent encore des lacunes. Cela est particulièrement vrai dans l'introduction.

**Durée : 10 minutes**

- Lisez l'introduction. Faites une lecture commentée du texte : faites repérer par les élèves la présence, dans le texte, d'un sujet amené, d'un sujet posé et d'un sujet divisé; faites observer la présence de liens entre les différentes parties (marqueurs de relation, reprise d'information, etc).

**Durée : 10 minutes**

### Deuxième partie de la leçon : démonstration

- À partir d'un autre sujet portant sur les textes de Maupassant travaillés en classe, faites au tableau une démonstration de la manière de rédiger une introduction. Verbalisez à haute voix les questionnements nécessaires et demandez la participation des élèves.

**Durée : 30 minutes**

### Troisième partie de la leçon : réécriture

- Distribuez aux élèves une copie de l'introduction qu'ils ont rédigée lors du prétest et demandez-leur de la réviser, puis de la corriger de manière à ce qu'elle corresponde aux exemples présentés. Choisissez quelques élèves à qui vous remettrez un transparent afin qu'ils y rédigent leur introduction.

**Durée : 30 minutes**

- Ramassez les travaux rédigés sur transparent. Faites-en une évaluation orale en sollicitant la participation des élèves.

**Durée : 20 minutes**

**Document à remettre aux élèves****Révision de la cohérence textuelle de l'introduction****Exemple à suivre**

Après le Siècle des Lumières, les valeurs changent considérablement dans la société occidentale; l'avènement de la classe bourgeoise et son ascension au pouvoir ont tôt fait de changer les mœurs. Maupassant, célèbre écrivain français de la fin du XIXème siècle, voit ces nouvelles valeurs d'un mauvais oeil. Il raconte, dans certaines de ses oeuvres, les histoires malheureuses de personnes de toutes classes se laissant aller à leurs désirs. Ces envies qui les animent, que ce soit la volonté de bien paraître, de posséder plus ou d'être reconnus, ont souvent des conséquences néfastes. C'est le cas dans les contes « À cheval » et « La parure », où les personnages principaux veulent absolument préserver les apparences. Leur ambition se soldera toutefois par un lamentable échec.

## Deuxième séance (12<sup>ème</sup> semaine)

### Déroulement détaillé dans les groupes expérimentaux (1 et 2)

#### Première partie de la leçon : enseignement de la cohérence

- Rappelez aux élèves le contenu de la séquence précédente : a) la cohérence textuelle s'appuie entre autres sur la reprise d'information, b) dans l'introduction d'une dissertation ou d'une analyse, le texte doit progresser de manière « linéaire », c'est-à-dire en présentant une information nouvelle et en reprenant une information tirée de la phrase précédente; cela permet de créer les liens nécessaires entre le sujet amené, posé et divisé.
- Expliquez aux élèves que la progression thématique dans la conclusion sera nécessairement différente, puisque la première partie (le bilan) sert à rappeler les idées développées précédemment dans le texte.
- La présence encore plus grande de reprises d'information dans la conclusion nécessite l'emploi de substituts de reprise variés. Trop souvent, les élèves se contentent d'employer la reprise par répétition, la reprise par synonyme, la reprise par association et la reprise par pronom. Il existe néanmoins d'autres façons de reprendre l'information.

**Durée : 15 minutes**

- Lisez les deux conclusions. Demandez aux élèves de répondre aux questions. Faites avec eux les deux premières phrases de l'exemple à suivre afin qu'ils comprennent bien la procédure de numérotation.
- À l'aide d'un transparent, présentez le corrigé. Discutez des observations faites suite à l'exercice, et amenez-les à identifier ce qui justifie la classification de chaque texte comme exemple à suivre et exemple à retravailler.

**NB : le corrigé ne relève pas toutes les reprises d'information, mais uniquement celles qui sont utiles à l'illustration des notions.**

**Durée : 30 minutes**

#### Deuxième partie de la leçon : activité de réécriture (différente pour les deux groupes)

Groupe 1 (exercice individuel)	Groupe 2 (lecture-critique par les pairs)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demandez aux élèves de suggérer une réécriture du texte à retravailler. Ils peuvent travailler seuls ou en équipe. Distribuez des transparents et demandez à quelques personnes d'y inscrire leur proposition.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuez aux élèves une copie de la conclusion qu'ils ont rédigée lors du prétest et une copie d'une conclusion rédigée par un autre élève. Demandez-leur de faire le même travail de repérage de la progression thématique (en</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regardez les textes réécrits et corrigez-les avec le reste de la classe (consultez le corrigé au besoin)</li> </ul> <p><b>Durée : 25 minutes</b></p>	<p>identifiant les informations nouvelles et reprises, particulièrement celles concernant le sujet et l'objet, N1a et N1b) dans leur texte et dans celui de l'autre élève. Demandez-leur d'identifier et de numéroté les informations à l'aide de marqueurs de couleurs différentes et de flèches.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demandez-leur d'identifier, dans leur texte et dans celui de l'autre élève, les différents moyens utilisés pour reprendre les informations identifiées N1a et N1b. Demandez-leur d'évaluer la variété des substituts employés</li> <li>• <b>Assurez-vous de jumeler les élèves lors de la distribution des copies</b></li> </ul> <p><b>Durée : 20 minutes</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remettez aux élèves la photocopie de la conclusion rédigée lors du prétest. Demandez-leur de faire le même travail de repérage de la progression thématique (en identifiant les informations nouvelles et reprises, particulièrement celles concernant le sujet et l'objet, N1a et N1b) dans leur texte. Demandez-leur d'identifier et de numéroté les informations à l'aide de marqueurs de couleurs différentes et de flèches.</li> <li>• Demandez-leur d'identifier, dans leur texte, les différents moyens utilisés pour reprendre les informations identifiées N1a et N1b. Demandez-leur d'évaluer la variété des substituts employés</li> </ul> <p><b>Durée : 10 minutes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois terminé leur travail de repérage, demandez aux élèves d'aller retrouver leur coéquipier afin de comparer leur évaluation de la qualité de la progression thématique et de la variété des substituts utilisés dans leur introduction. Ils peuvent se proposer mutuellement des améliorations.</li> </ul> <p><b>Durée : 15 minutes</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposez-leur d'apporter les corrections nécessaires dans l'interligne. Ramassez les travaux des élèves. Choisissez quelques textes qui vous semblent avoir été adéquatement corrigés et remettez-les au cours suivant en distribuant à la fois l'exemple initial et l'exemple corrigé.</li> </ul> <p><b>Durée : 20 minutes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demandez aux élèves d'apporter les corrections nécessaires dans l'interligne.</li> <li>• Ramassez les travaux des élèves. Choisissez quelques textes qui vous semblent avoir été adéquatement corrigés et remettez-les au cours suivant en distribuant à la fois l'exemple initial et l'exemple corrigé.</li> </ul> <p><b>Durée : 20 minutes</b></p>

## Document à remettre aux élèves

### Révision de la cohérence textuelle de la conclusion

La conclusion, qui constitue en nombre de mots le dixième d'une dissertation complète, est néanmoins une partie très importante du texte. Elle sert à résumer l'ensemble de votre argumentation et constitue votre ultime occasion de convaincre votre lecteur. Elle vous permet aussi de montrer que votre compréhension de l'oeuvre ne se limite pas à un seul thème. Vous savez déjà qu'une conclusion doit être composée d'un bilan et d'une ouverture. Toutefois, une bonne conclusion doit également adopter une structure particulière. Dans la première partie (le bilan), chaque phrase doit reprendre une information issue de la première phrase (puisque vous résumez ce qui vous a amené à adopter votre position). Dans la seconde partie (l'ouverture), chaque phrase doit donc reprendre au moins une information connue (R), pour assurer l'unité du texte, et présenter une information nouvelle (N), pour permettre la progression de l'information. Cela permet d'assurer des liens entre chacune des parties.

#### Exemple à suivre

En définitive, Jodoin trouve bel et bien son salut dans l'écriture. Le détachement qu'il manifeste envers cette activité en la dénigrant n'est qu'une façade. En effet, le récit de son existence banale sert de prétexte à l'expression de sa colère, de son mépris et de sa frustration. Le journal du libraire est aussi le seul lieu où il peut se moquer de l'idéologie religieuse dominante sans courir de risque. On peut donc voir en Hervé Jodoin un contestataire silencieux. Grâce à l'écriture, il prend ses distances vis-à-vis de la société dans laquelle il vit plutôt que de manifester ouvertement sa révolte et d'entreprendre une action. On peut comprendre Jodoin; en tant qu'intellectuel, il ne faisait pas bon de vivre durant la Grande Noirceur et mieux valait garder le silence.



### Exemple qui doit être retravaillé

En somme, les belles-sœurs et Léopold sont bel et bien révoltés. Ils sont révoltés d'être victimes d'une routine ennuyante et d'une famille ingrate. Il est vrai que leur révolte n'est pas assez forte pour les pousser à abandonner leur routine et leur famille. Il reste que la vulgarité et la violence de leur langage constituent une sorte d'exutoire. En fait, par ces personnages créés à presque dix ans d'intervalle, Tremblay a certainement cherché à dénoncer les stéréotypes sexuels mis en place à la fin de la Seconde Guerre mondiale, selon lesquels l'homme devait être le pourvoyeur et la femme, la reine du foyer. Plusieurs pièces de Tremblay abordent le thème de la révolte. On le retrouve même dans ses oeuvres plus récentes, comme sa pièce Le vrai monde?, dans laquelle le protagoniste dénonce les infidélités de son père commis-voyageur et le silence complaisant de sa mère.

### Consignes :

1. Dans la première phrase de chacun des deux textes, identifiez à l'aide du code N1a et N1b les informations concernant le sujet (thème) de la rédaction et son objet (personnages).

2. Les quatre premières phrases de la conclusion constituent le bilan, ou résumé de l'argumentation. Après avoir énoncé la position défendue, il convient de justifier cette prise de position par le rappel des idées qui ont été développées dans les trois paragraphes précédents. Dans cette partie, la progression thématique est donc différente de celle qui doit être utilisée dans l'introduction : l'information reprise doit être contenue dans la première phrase (énoncé de la position) et non dans la phrase précédente.

a) Repérez et numérotez, dans chacune des quatre premières phrases des textes, les informations nouvelles et les informations reprises (en précisant s'il s'agit de N1a ou de N1b)

b) Comparez la progression de l'information (organisation des informations nouvelles et reprises) dans le bilan des deux conclusions. Quelles différences pouvez-vous observer?

3. Les trois dernières phrases de la conclusion constituent l'ouverture. Après avoir évoqué la présence d'un autre thème dans l'oeuvre étudiée, il convient de faire un lien entre ce thème et le contexte ou une autre oeuvre littéraire. La progression de l'information, dans cette partie, est identique à celle qui doit être utilisée dans l'introduction : l'information doit être reprise de la phrase précédente.

a) Repérez et numérotez, dans chacune des trois dernières phrases des textes, les informations nouvelles et les informations reprises

b) Comparez la progression de l'information (organisation des informations nouvelles et reprises) dans l'ouverture des deux conclusions. Quelles différences pouvez-vous observer?

4. Identifiez, à l'aide de crayons de couleurs différentes, les différentes façons dont le thème/sujet est évoqué dans le texte (« l'écriture » dans l'exemple à suivre et « la révolte » dans l'exemple à retravailler). Quelles différences voyez-vous entre l'exemple à suivre et l'exemple à retravailler?



### Corrigé de l'enseignant Exemple à retravailler

[P1] En somme, les belles-sœurs et Léopold sont bel et bien révoltés. [P2] Ils sont révoltés

N1a N1b R1a / R1b

d'être victimes d'une routine ennuyante et d'une famille ingrate. [P3] Il est vrai que leur révolte

N2 R1a / R1b

n'est pas assez forte pour les pousser à abandonner leur routine et leur famille. [P4] Il reste que la

N3

vulgarité et la violence de leur langage constituent une sorte d'exutoire. [P5] En fait, par ces

R1a N4

personnages créés à presque dix ans d'intervalle, Tremblay a certainement cherché à dénoncer les

R1a N5

stéréotypes sexuels mis en place à la fin de la Seconde Guerre mondiale, selon lesquels l'homme

devait être le pourvoyeur et la femme, la reine du foyer. [P6] Plusieurs pièces de Tremblay

R5

abordent le thème de la révolte. [P7] On le retrouve même dans ses oeuvres plus récentes,

N6 R6

comme sa pièce Le vrai monde?, dans laquelle le protagoniste dénonce les infidélités de son père

N7

commis-voyageur et le silence complaisant de sa mère.

Légende :  
P= Phrase  
N= Information nouvelle  
R= Information reprise

### Corrigé observations :

#### 2b) Différences entre la progression thématique des deux bilans :

Dans l'exemple à suivre, les trois dernières phrases du bilan reprennent à la fois l'information N1a (personnage) et N1b (thème). Dans l'exemple à retravailler, la quatrième phrase ne présente qu'une reprise de l'information N1a (personnage) et non de l'information N1b (thème), ce qui crée une impression de cohérence moins forte.

#### 3b) Différences entre la progression thématique des deux ouvertures :

Dans l'exemple à suivre, on retrouve dès la première phrase de l'ouverture (la cinquième phrase du texte) une reprise d'information (R4). Les deux phrases suivantes présentent une information reprise de la phrase précédente (R5 et R6). La progression linéaire est donc bien respectée. Dans l'exemple à retravailler, il y a rupture entre la dernière phrase du bilan et la première phrase de l'ouverture (cinquième phrase du texte, où on ne retrouve pas de R4).

#### 4) Différences entre la variété des substituts de reprise employés :

On retrouve dans l'exemple à suivre neuf types de substituts de reprise différents (sur douze reprises identifiées) et seulement cinq dans l'exemple à retravailler (sur treize reprises identifiées). Moins variés, ils sont aussi plus pauvres sur le plan lexical (beaucoup de reprises par répétition ou par association).

**RÉFÉRENCE À CONSULTER AU BESOIN : Grammaire pédagogique de Chartrand, chapitre 4**

**Suggestion de réécriture de l'exemple à retravailler pour l'enseignant:**

En somme, les belles-sœurs et Léopold sont bel et bien révoltés. Ils sont indignés d'être victimes d'une routine ennuyante et d'une famille ingrate. Il est vrai que ce sentiment n'est pas assez fort pour les pousser à abandonner les leurs ou à quitter leur travail. Il reste que la vulgarité et la violence de leur langage constituent une sorte d'exutoire de leur colère. En fait, par l'éclatante prise de parole de ces personnages créés à presque dix ans d'intervalle, Tremblay a certainement cherché à dénoncer les stéréotypes sexuels mis en place à la fin de la Seconde Guerre mondiale, selon lesquels l'homme devait être le pourvoyeur et la femme, la reine du foyer. Plusieurs pièces du dramaturge abordent ce thème de la révolte contre les rôles sociaux. On le retrouve même dans ses oeuvres plus récentes comme sa pièce Le vrai monde?, dans laquelle le protagoniste dénonce les infidélités de son père commis-voyageur et le silence complaisant de sa mère.

## Deuxième séance (12<sup>ème</sup> semaine) Déroulement détaillé dans le groupe témoin (3)

### Première partie de la leçon : enseignement de la cohérence

- Rappelez aux élèves le contenu de la séquence précédente : la cohérence textuelle s'appuie sur la reprise d'information; cela permet de créer les liens nécessaires entre sujet amené, posé et divisé.
- Expliquez aux élèves que la cohérence textuelle est tout aussi importante dans la conclusion pour assurer la cohérence entre la première partie (le bilan), qui sert à rappeler les idées développées précédemment dans le texte, et l'ouverture.
- La présence encore plus grande de reprises d'information dans la conclusion nécessite l'emploi de substituts de reprise variés. Trop souvent, les élèves se contentent d'employer la reprise par répétition, la reprise par synonyme, la reprise par association et la reprise par pronom
- Il existe néanmoins d'autres façons de reprendre l'information

**Durée : 10 minutes**

- Lisez l'exemple de conclusion. Faites une lecture commentée du texte : faites repérer par les élèves la présence, dans le texte, d'un bilan et d'une ouverture; faites observer la présence de liens entre les différentes parties (marqueurs de relation, reprise d'information, etc).

**Durée : 10 minutes**

### Deuxième partie de la leçon : démonstration

- À partir d'un autre sujet portant sur le roman de Boris Vian que ceux présentés lors de l'évaluation de la semaine 10, faites au tableau une démonstration de la manière de rédiger une conclusion. Verbalisez à haute voix les questionnements nécessaires et demandez la participation des élèves.

**Durée : 30 minutes**

### Troisième partie de la leçon : réécriture

- Distribuez aux élèves une copie de la conclusion qu'ils ont rédigée lors du premier post-test et demandez-leur de la réviser, puis de la corriger de manière à ce qu'elle corresponde aux exemples présentés. Choisissez quelques élèves à qui vous remettrez un transparent afin qu'ils y rédigent leur introduction.

**Durée : 30 minutes**

- Ramassez les travaux rédigés sur transparent. Faites-en une évaluation orale en sollicitant la participation des élèves.

**Durée : 20 minutes**

**Document à remettre aux élèves****Révision de la cohérence textuelle de la conclusion****Exemple à suivre**

En définitive, Jodoin trouve bel et bien son salut dans l'écriture. Le détachement qu'il manifeste envers cette activité en la dénigrant n'est qu'une façade. En effet, le récit de son existence banale sert de prétexte à l'expression de sa colère, de son mépris et de sa frustration. Le journal du libraire est aussi le seul lieu où il peut se moquer de l'idéologie religieuse dominante sans courir de risque. On peut donc voir en Hervé Jodoin un contestataire silencieux. Grâce à l'écriture, il prend ses distances vis-à-vis de la société dans laquelle il vit plutôt que de manifester ouvertement sa révolte et d'entreprendre une action. On peut comprendre Jodoin; en tant qu'intellectuel, il ne faisait pas bon de vivre durant la Grande Noirceur et mieux valait garder le silence.



## **APPENDICE III**

### **Résultats individuels des élèves des trois groupes**

**Résultats individuels de la réussite de la progression thématique observée dans les trois introductions rédigées par les élèves du groupe 3 (témoin)**

Élèves (n=22)	Taux de réussite au prétest	Taux de réussite au post-test 1	Taux de réussite au post-test 2
3-01	1/2 50%	1/2 50%	3/6 50%
3-02	6/7 86%	0/5 0%	3/7 43%
3-03	1/2 50%	2/6 33%	4/5 80%
3-04	2/4 50%	6/9 67%	6/8 75%
3-05	3/4 75%	5/7 71%	0/6 0%
3-06	3/3 100%	5/6 83%	3/3 100%
3-07	2/4 50%	3/4 75%	2/3 67%
3-08	6/6 100%	0/2 0%	2/5 40%
3-09	0/2 0%	2/5 40%	2/5 40%
3-10	2/4 50%	2/5 40%	2/3 67%
3-11	5/5 100%	3/3 100%	5/5 100%
3-12	3/3 100%	1/2 50%	5/10 50%
3-13	2/4 50%	5/6 83%	2/5 40%
3-14	1/3 33%	1/4 25%	2/5 40%
3-15	4/7 57%	0/2 0%	5/8 63%
3-16	3/5 60%	2/5 40%	6/11 55%
3-17	3/4 75%	1/2 50%	4/4 100%
3-18	3/4 75%	1/3 33%	3/4 75%
3-19	1/2 50%	2/4 50%	3/3 100%
3-20	2/3 67%	1/3 33%	4/5 80%
3-21	3/4 75%	2/4 50%	4/4 100%
3-22	6/8 75%	3/8 38%	2/5 40%
Moyenne	64,90%	46,01%	63,78%
Écart- type	24,61%	26,86%	26,86%

**Résultats individuels de la réussite de la progression thématique observée dans les trois introductions rédigées par les élèves du groupe 1 (expérimental)**

Élèves (n=14)	Taux de réussite au prétest	Taux de réussite au post-test 1	Taux de réussite au post-test 2
1-1	0/2 0%	3/4 75%	5/5 100%
1-2	2/4 50%	6/6 100%	5/7 71%
1-3	1/3 33%	2/2 100%	3/3 100%
1-4	3/7 43%	1/3 33%	5/5 100%
1-5	3/6 50%	1/4 25%	4/4 100%
1-6	2/4 50%	3/4 75%	3/6 50%
1-7	2/5 40%	4/4 100%	3/4 75%
1-8	6/8 75%	4/5 80%	4/5 80%
1-9	4/5 80%	3/3 100%	7/8 88%
1-10	4/5 80%	1/4 25%	2/4 50%
1-11	5/9 56%	5/5 100%	9/12 75%
1-12	2/2 100%	5/6 83%	4/4 100%
1-13	2/2 100%	2/4 50%	5/6 83%
1-14	4/4 100%	3/3 100%	3/3 100%
Moyenne	61,20%	74,76%	83,73%
Écart- type	29,26%	29,36%	17,97%

**Résultats individuels de la réussite de la progression thématique observée dans les trois introductions rédigées par les élèves du groupe 2 (expérimental)**

Élève (n=23)	Taux de réussite au prétest	Taux de réussite au post-test 1	Taux de réussite au post-test 2
2-1	1/3 33%	5/7 71%	5/5 100%
2-2	3/5 60%	4/4 100%	3/5 60%
2-3	2/2 100%	3/3 100%	6/6 100%
2-4	5/7 71%	5/7 71%	7/8 88%
2-5	4/4 100%	6/6 100%	4/6 67%
2-6	2/4 50%	5/6 83%	5/8 63%
2-7	1/3 33%	2/4 50%	3/5 60%
2-8	2/2 100%	0/3 0%	3/3 100%
2-9	3/4 75%	3/5 60%	5/7 71%
2-10	1/2 50%	3/4 75%	2/5 40%
2-11	3/3 100%	4/4 100%	5/5 100%
2-12	5/8 63%	3/6 50%	2/7 29%
2-13	5/8 63%	4/5 80%	2/4 50%
2-14	1/5 20%	0/4 0%	6/6 100%
2-15	2/4 50%	3/5 60%	2/3 67%
2-16	2/5 40%	3/5 60%	3/4 75%
2-17	2/2 100%	3/3 100%	3/4 75%
2-18	5/5 100%	5/5 100%	6/6 100%
2-19	2/4 50%	5/5 100%	6/6 100%
2-20	1/2 50%	6/11 55%	7/9 78%

2-21	3/4 75%	5/6 83%	4/5 80%
2-22	3/4 75%	6/6 100%	6/6 100%
2-23	3/5 60%	5/5 100%	6/10 60%
Moyenne	66.00%	73.87%	76.57%
Écart- type	24.78%	29.68%	21.45%

## **APPENDICE IV**

**Lettres de consentement signées par les élèves des trois groupes**

Le 18 avril 2007

Cher étudiant, chère étudiante,

Dans le cadre d'un projet de recherche à la maîtrise en didactique du français, j'aurais besoin d'un corpus de textes rédigés par des élèves de niveau collégial. Pour ce faire, je demande votre consentement pour conserver une copie de vos productions écrites et les utiliser pour des fins d'analyse linguistique.

Je peux vous assurer que votre anonymat reste absolument garanti : votre nom ne sera jamais divulgué dans le mémoire ni dans aucun texte ou communication orale présentant les résultats de l'étude.

Merci à l'avance de votre collaboration,

Annie Rousseau,  
Professeure de français au collège de Rosemont  
Et étudiante à la Maîtrise en didactique,  
sous la direction de Marie Nadeau, professeure,  
département de linguistique et de didactique des langues  
Université du Québec à Montréal

Veuillez cocher l'une des deux cases :

☐ J'accepte que les productions écrites que j'ai rédigées dans le cadre du cours 601-102 à l'hiver 2008 soient utilisées dans le cadre d'une recherche en didactique du français.

☐ Je refuse que les productions écrites que j'ai rédigées dans le cadre du cours 601-102 à l'hiver 2008 soient utilisées dans le cadre d'une recherche en didactique du français.

---

Nom en lettres moulées

---

Signature